



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund

kopplat till specialpedagogers yrkesroll

Malin Liberg och Marianne Andersson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Martin Harling
Examinator:	Ann-Sofie Holm
Rapport nr:	HT14 IPS08 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Martin Harling
Examinator:	Ann-Sofie Holm
Rapport nr:	HT14 IPS08 SPP600
Nyckelord:	beprövad erfarenhet, vetenskaplig grund, specialpedagogers professionalisering

Syfte:

Syftet med denna studie är att undersöka om och hur begreppet beprövad erfarenhet används i den specialpedagogiska verksamheten. De uppställda frågeställningarna till syftet är:

- Hur definierar nio specialpedagoger begreppet beprövad erfarenhet och hur talar man om beprövad erfarenhet i den specialpedagogiska praktiken?
- Hur anser specialpedagogerna att förhållandet mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund ser ut?
- Används beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund för professionalisering av specialpedagoger?

Teori:

Studien utgår från två teoretiska perspektiv. Dels det specialpedagogiska dilemmaperspektivet men även från professionsteorin. Dilemmaperspektivet problematiserar skolans komplexa värld. Skolan som organisation anses fylld av motsättningar. Perspektivet lyfter olika dilemman i skolan. Dilemman som har olika lösningar men också olika resultat, vilka kan stå i strid med varandra. Ett dilemma kanske aldrig hittar en slutgiltig lösning utan belyser hur olika lösningar kan ha både för och nackdelar. Professionsteorin tar sin utgångspunkt i ett antal kriterier för professionalisering. Teorin beaktar hur de olika utgångspunkterna används för att stärka och utveckla en profession.

Metod:

Studien grundar sig i en kvalitativ metod. Empirin till studien har samlats in genom ostrukturerade intervjuer med nio specialpedagoger. Materialet har tolkats och analyserats med kodning och koncentrerings. Bearbetningen av empirin har inspirerats av ett narrativt förhållningssätt.

Resultat:

Resultatet av studien visar att specialpedagogerna talar om begreppet beprövad erfarenhet men med vad de menar vardagsord. Specialpedagogernas definitioner liknar varandra men är inte riktigt samstämmiga. En skillnad i definitionerna är om hur erfarenheterna ska prövas och med vem erfarenheter ska delas för att få kallas beprövad erfarenhet inom specialpedagogisk verksamhet. Specialpedagogerna är inte eniga kring frågan om beprövad erfarenhet ska dokumenteras. Studien visar att specialpedagogerna har intresse av att diskutera begrepp och dess innebörd. Samtliga specialpedagoger anser att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund behöver gå hand i hand. Ett dilemma som framkommer är att specialpedagogerna anser att de behöver ha ett mer enhetligt språk inom professionen. Tre begrepp: styrdokument, synliggöra och kontext visar sig viktiga i studien. Andra viktiga aspekter som framkommit är behovet av att ompröva och vilken tidsaspekt som gäller i prövandet. Begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund är faktorer som inverkar på att specialpedagog är en profession.

Förord

Arbetet med studien har både varit mycket arbetsamt och lärorikt. Med examensbevis i sikte och ett roligt specialpedagogjobb, har vi motiverat oss i jobbiga stunder. Samtidigt som det stundtals varit motigt, har andra stunder varit både intressanta, lärorika och roliga. Det har varit lyckat att genomföra studien tillsammans. Vi har hjälpts åt att föra arbetet framåt och haft stor glädje av att kunna diskutera på lika villkor. Att vi kommer från olika delar av landet har berikat samarbetet och ökat behållningen av att besöka varandra. Mobilen och mailen har varit flitigt använda i studiens syfte. Vi har gemensamt har bidragit till litteraturdelen, men Marianne har haft huvudansvaret. Teoriavsnittet har Malin ansvarat för. Resterande delar har vi gemensamt utarbetat.

Studien hade inte kunnat genomföras utan våra förstående och stöttande äkta män: Thomas och Göte. Ett stort tack till våra familjer som stått ut! Vi vill också tacka vår handledare Martin Harling som inverkat på valet av studie och som inspirerat oss att utveckla studien.

Skövde/Ljusdal december 2014

Malin Liberg/Marianne Andersson

Innehållsförteckning

Inledning.....	4
Bakgrund.....	5
Problem.....	7
Syfte.....	8
Litteraturgenomgång.....	8
Bakgrund till begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.....	8
Kunskapsformer.....	9
Innebörder i vetenskaplig grund.....	10
Innebörder i beprövad erfarenhet.....	10
Den beprövade erfarenhetens grund.....	11
Från erfarenhet till beprövad erfarenhet.....	11
Aktionsforskning kopplat till beprövad erfarenhet.....	12
Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i skolan.....	13
Beprövad erfarenhet som grund i skolan.....	14
Evidensbaserad praktik.....	14
Tyst kunskap.....	15
Teorianknytning.....	17
Dilemmaperspektivet.....	17
Kunskapsformers bibehållande av makt.....	18
Professionalisering.....	19
Professionsteorin.....	19
Teorierna operationaliseras.....	20
Metod.....	21
Val av metod.....	21
Urval	21
Etik.....	22
Frågeguide.....	22
Inför intervjuerna och pilotintervju.....	22
Kontakt med respondenterna.....	23
Intervjuerna.....	23
Bearbetning och analys.....	24
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	25
Litteratur.....	26
Resultat.....	27
Intervjugruppen.....	27
Organisering av resultatet.....	27
Specialpedagogernas beskrivning av beprövad erfarenhet.....	27

Exempel på beprövad erfarenhet.....	29
Talet om beprövad erfarenhet.....	29
Talet om vetenskaplig grund.....	31
Förhållandet beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.....	32
Diskussion.....	36
Metodreflektion.....	36
Betydelser av beprövad erfarenhet.....	37
Talet om beprövad erfarenhet.....	39
Talet om vetenskaplig grund.....	40
Förhållandet beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.....	41
Specialpedagogens profession.....	42
Specialpedagogiska implikationer.....	43
Fortsatt forskning.....	44
Referenslista.....	45
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	50

Inledning

Vårt intresse i hur man får alla elever att klara sig i skolan har tagit oss till begreppet beprövad erfarenhet. I arbetet som blivande specialpedagoger är skolutveckling en viktig del. Skolutvecklingen ska förbättra skolan för det stora flertalet elever som lyckas bra men också, eller kanske i synnerhet, för de elever som har det lite svårare i skolan att också få lyckas. I det praktiska arbetet som bedrivs i skolan är frågan hur utövandet av arbetet sker viktigt. För elever i svårigheter krävs många gånger att undervisningen och skolmiljön anpassas efter individuella behov och förutsättningar, vilket också skolans styrdokument styrker. Samtidigt som anpassningar görs ska utbildningen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I de anpassningar och förändringar som kommer till stånd för våra elever, så funderar vi över vad som är vetenskaplig grund och vad som är beprövad erfarenhet. Hur ser förhållandet ut mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ut i vardagsarbetet för en specialpedagog? Har beprövad erfarenhet eller vetenskaplig grund makten och företräde framför det andra? Hur kommer man fram till beprövad erfarenhet?

Vi återkommer hela tiden till begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Vår tidigare tolkning av arbetet i skolan är att den vetenskapliga grunden ofta anses ha företräde framför beprövad erfarenhet. Forskning kring beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund både bekräftar vår tidigare känsla av att den vetenskapliga grunden i praktiken har företräde och säger emot den. Kroksmark (2010) anser t.ex. att det är den beprövade erfarenheten som har det största utrymmet i skolans praktik. Vår egen erfarenhet av begreppen och det samspel som råder mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, har färgat oss. Samtidigt har det skapat ett behov av att utreda frågan, är den beprövade erfarenheten viktig och i så fall på vilket sätt? Hur ser relationen ut mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i den specialpedagogiska praktiken? Är vetenskaplig grund och eller beprövad erfarenhet något som specialpedagoger använder sig av i sin professionalisering? Är specialpedagog en profession? Dessa frågor känns angelägna att söka svar på.

Under specialpedagogutbildningen har vetenskaplig grund löpt som en röd tråd. Beprövad erfarenhet har inte varit lika tydligt framträdande. Vi är därför intresserade av att förstå vad beprövad erfarenhet är och hur det samspelar med vetenskaplig grund och vad det inom specialpedagogikens område har för betydelse. Används begreppen för att stärka specialpedagogerna ute i verksamheten?

Bakgrund

I Sverige har vi skolplikt. Större delen av alla barn i skolåldern går i grundskolan som ska vara en skola för alla. Begreppet ”en skola för alla” kom i och med 1980 års läroplan (Skolöverstyrelsen, 1980) och har sedan dess funnits med. Det skulle markera att skolan ska vara en plats för alla med undervisning anpassad efter var och ens individuella förutsättningar (Ahlberg, 2013). Skolans verksamhetsramar bestäms av traditioner och av rådande kultur. Såväl kultur som traditioner utvecklas och förändras med tiden, vilket får effekter på vetenskapen. Forskningen behöver vara knuten till ramar som är kulturellt relaterade (Groth, 2007).

Skolans utveckling påverkas av en rad faktorer och influenser. Det är den rådande diskursen som avgör vem eller vilka elever som anses vara i behov av specialpedagogiska insatser. Ekonomi, politik och synen på vad som är normalt är några faktorer som påverkar hur skolan utformas (Groth, 2007).

En skola för alla är ett viktigt begrepp inom specialpedagogiken (Rosenqvist, 2007b). Utbildningen ska vara likvärdig. Läroplansmålen och kunskapskraven för alla elever är de samma. Intentionerna och riktlinjerna i skolans styrdokument är att verksamheten dvs. skolan ska stödja en elevs utveckling både kunskapsmässigt och socialt, oavsett förutsättningar och förmågor till att klara kunskapskraven. I skollagens (2010:800) femte upplaga tredje kapitlet står:

5 a § Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befarias att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. (s.30)

Skollagen är tydlig med att alla elever ska ges det stöd de behöver. Läroplanen för grundskolan, Lgr11, säger att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag för de elever som inte har de förutsättningar som krävs för att klara skolgången (Skolverket, 2011). Staten ålägger skolan ett omfattande ansvar när det gäller att ge stöd och hjälp åt de elever som är i behov av det. I skollagen står inget om hur extra anpassningar och särskilt stöd ska utformas för elever i behov av särskilt stöd eller i behov av kompensatoriska åtgärder. Inte heller läroplanen ger några tydliga riktlinjer för hur stödet ska se ut för de individer som behöver det (Persson, 2013).

För att säkerställa trygg, likvärdig och rättvis skolgång uttrycks i den nya skollagen att grundskolan skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Det ställs nu samma krav på att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i såväl grundskolan som på universitet och högskolor (Kroksmark, 2010). På universitet och högskolor infördes det när en ny högskolereform trädde i kraft 1993 (Josefson, 2005). Lärarnas yrkesetiska principer, som är antagna av Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund, påpekar också att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Eklund, 2010).

Den nya högskolereformen som trädde i kraft 1993 sade att all högskoleutbildning skulle vila på vetenskaplig/konstnärlig grund och beprövad erfarenhet. Inom högskolan hade vetenskapen varit det centrala och den beprövade erfarenheten hade i princip inte alls

uppmärksammas. Josefson (2005) menar att det är där praxisperspektivet på forskning och utbildning hittar sitt sammanhang.

I examensordningen för specialpedagogexamen finns inskrivet att man som student ska kunna visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet. Som specialpedagog ska man även ha kunskap om sambandets betydelse för yrkesutövningen (SFS 2006:1053).

Att hitta en generell definition på specialpedagogik eller specialpedagogiska behov är svårt, men Persson (2013) menar att dess funktion är tydligare. Det är de insatser som sätts in när vanlig pedagogik bedöms otillräcklig. I det specialpedagogiska fältets karaktär finns en vidd och en mångfald. Trots denna mångfald är det inte säkert att en sådan förståelse hjälper lärare i arbetet med olika elevers förutsättningar i lärmiljöerna. Ett led i det specialpedagogiska arbetet är att synliggöra vad i olika lärmiljöer som ger förutsättningar för elevers utveckling. Vidare menar Persson att kärnan i en specialpedagogisk verksamhet är ett förebyggande arbete. Ett sådant specialpedagogiskt förebyggande arbete är att synliggöra, systematisera, vara delaktig i att dokumentera och att få syn på den beprövade erfarenheten.

När skolan skulle inrikta sig på att bli en "en skola för alla" hände något med synen på specialundervisning. Organiseringen med specialklasser upphörde nästan helt. För yrkesprofessionen speciallärare blev det förändringar i och med läroplanen för grundskolan 1980, Lgr 80. Alla lärare förväntades ha kunskap om och utföra specialpedagogiskt arbete (Groth, 2007). År 1990 lades speciallärarutbildningen ner och ersattes av en specialpedagogutbildning. Specialpedagogerna gavs en vidare roll än speciallärarna. En specialpedagog skulle kunna arbeta dels med elever men även för elever genom lärarna. Det kan en specialpedagog exempelvis göra genom handledning. I rollen som specialpedagog ingår även skolutveckling. Specialpedagogers bredd i den specialpedagogiska praktiken i skolan gav i sin tur ett behov av mer specialiserad kunskap kring olika delar. 2007 återinfördes speciallärarutbildningen (Jakobsson & Nilsson, 2011). Speciallärarutbildningen har numer sex olika inriktningar för att täcka behovet av specialiserad kunskap. De olika inriktningarna är; synskada, dövhet och hörselskada, utvecklingsstörning, grav språkstörning, språk läs-och skrivutveckling och matematikutveckling. Nu ges utbildningarna parallellt. En skillnad mellan specialpedagogerna och speciallärarna är att specialpedagogerna har en bredare specialpedagogisk utbildning jämfört med speciallärarna som är mer specialiserade. Specialpedagoger ska arbeta för barn och elever och speciallärare med barn och elever. Specialpedagogerna ska i sin yrkesroll stödja lärare och skolledning i deras arbete och yrkesroller. Specialpedagogutbildningen liksom speciallärarutbildningen ges sedan 2008 på avancerad nivå (SOU 2013:30).

Problem

I lagtexten (2010:800) ställs den vetenskapliga grunden och den beprövade erfarenheten bredvid varandra. Det finns ingen skrivning som säger att den vetenskapliga grunden ska vila tyngre än den beprövade erfarenheten eller vice versa. En tolkning kan vara att någon form av jämvikt ska råda mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Begreppen finns inte definierade i skollagen. Skolverket (2013) har beskrivit vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Vetenskap handlar om ett systematiskt utforskande av tillvaron vars yttersta mål är att ge en förståelse för och perspektiv på den samma. Att ifrågasätta och problematisera utgör vetenskapens motor.(s.10)

Beprövad erfarenhet är systematiskt prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många. (s.11)

I beskrivningarna av vetenskap och beprövad erfarenhet lämnas ett visst tolkningsutrymme.

Skolverkets allmänna råd som riktar sig mot en rad områden i skolan, är rekommendationer för ett handlande som uppfyller kraven i olika bestämmelser. De allmänna rådens intention är att påverka utvecklingen i en viss riktning och att främja enhetlig rättstillämpning. Det står också i de allmänna råden att skolorna har frihet att utforma sin verksamhet på ett annat sätt än av Skolverket rekommenderat, så länge som kraven i bestämmelserna uppfylls. Denna skrivning ger stöd för att erfarenhet och vetenskap väger lika tungt bara det leder mot målen. Skolorna har frihet och rätt att hävda något annat i arbetet att utveckla skolan för att få alla elever att lyckas. För vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet finns inga allmänna råd utgivna av Skolverket. Kan det då anses som att vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är verktyg för att uppnå målen och kunskapskraven i skolan?

I litteraturen (Edvalsson & Nilholm, 2009; Kroksmark, 2010) om beprövad erfarenhet råder delade meningar om statuskillnader och vikten av det ena eller andra mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

Specialpedagogyrket är ett relativt ungt yrke i skolan jämfört med andra yrkesgrupper så som lärare och rektorer. Kan man anse att specialpedagog är en profession? Finns det en koppling mellan begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i specialpedagogers professionalisering?

Syfte

Syftet med studien är att undersöka om och hur begreppet beprövad erfarenhet används i den specialpedagogiska verksamheten.

- Frågeställningar:
- Hur definierar nio specialpedagoger begreppet beprövad erfarenhet och hur talar man om beprövad erfarenhet i den specialpedagogiska praktiken?
 - Hur anser specialpedagogerna att förhållandet mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund ser ut?
 - Används beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund för professionalisering av specialpedagoger?

Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången kommer vi först att allmänt redogöra för bakgrund till begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i forskning om skolan. De båda begreppen kan till viss del ses som två kunskapsformer. För att tydliggöra kunskapsformernas indelning tar vi under en rubrik kortfattat upp den indelning av olika kunskapsformer som är vanligt förekommande. Ett avsnitt ägnar vi åt innebörden i vetenskaplig grund och ett avsnitt åt innebörden i beprövad erfarenhet. Grunden till beprövad erfarenhet ur ett lite mer historiskt sammanhang skildrar vi sedan. Eftersom beprövad erfarenhet börjar med erfarenheter ägnar vi en del åt att beskriva hur erfarenheter kan bli till beprövad erfarenhet. Rönnerman (2012) är en förespråkare för aktionsforskning som metod för att göra erfarenheter till beprövad erfarenhet. Ett avsnitt ägnar vi åt aktionsforskning med koppling till beprövad erfarenhet. Forskarvärlden är inte överrens om hur förhållandet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ska se ut i skolan. Det redogör vi för under rubriken, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i skolan. Vi ägnar oss sedan åt ett par praktiska exempel på beprövad erfarenhet som används i skolan. Evidensbaserad praktik beskriver vi sedan. I nära anslutning till beprövad erfarenhet och i flera texter som handlar om beprövad erfarenhet förekommer tyst kunskap. Avslutningsvis beskriver vi vad som menas med tyst kunskap.

Bakgrund till begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

I den nya skolagen (2010:800) står att: "Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (s. 16). Gemensamt för den beprövade erfarenheten och den vetenskapliga grunden är att kunskaperna har tagits fram genom att de prövats. Antingen som erfarenheter i den vardagliga praktiken eller i vetenskapliga studier (Skolverket, 2013). I det praktiska arbetet i skolan finner man strategier och förhållningssätt som anpassar undervisningen till elever och grupper utifrån den kontext eleverna befinner sig i. Strategierna

är fyllda med innehåll och metoder byggda på kunskaper och erfarenheter. Om och när det inte finns tillgång till vetenskapliga studier på hur metoder och teorier fungerar i praktiken får professionella i skolan lita till sin egen kunskap, den beprövade erfarenheten över vad som fungerar. Antingen behövs en komplettering till erfarenheten med vetenskap eller så känner pedagogerna sig trygga i att beprövad erfarenhet är kunskap som är lika mycket värd som vetenskaplig kunskap (Ahlberg, 2009).

Skolornas möjlighet och krav på att de ska anpassa undervisningen och utformningen av utbildningen efter alla elevers individuella förutsättningar, kan vara problematisk. Skolan ska vara likvärdig oavsett lokala förutsättningar eller geografisk placering. Varje enskild skola skapar en egen skolkultur (Persson, 2013). Det leder till att det som fungerar på en skola kanske inte ger samma resultat på en annan skola. Här kan man ta hjälp av vetenskap och beprövad erfarenhet som vägledning för verksamhetsutveckling i den egna praktiken (Skolverket, 2013). Haug (1998) bekräftar bilden av att variationen mellan skolor trots krav på likvärdighet skapar olika förutsättningar för arbetet. Han beskriver att problem i skolans värld ofta har lösningar som å ena sidan visar sig vara bra på en skola för vissa elever men som på en annan skola mot andra elever kan ge negativa effekter. Här prövas erfarenheter i olika kontexter och de beprövade erfarenheterna hjälper till att tillrättalägga arbetet till ett fungerande arbete för eleverna på den specifika skolan.

Arbetslivskunskap har i modern tid betecknats med begrepp som förtrogenhetskunskap, tyst kunskap och erfarenhetsbaserad kunskap. I skolan fick den praktiska kunskapen uppmärksamhet i och med läroplanskommitténs arbete (SOU 1992:94). Kommitténs arbete lyfte fram att de båda kunskapsfälten vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är betydelsefulla i en lärandeprocess. Rönnerman (2012) skildrar mötet mellan grundskola och högskola som mötet mellan de två kunskapsfälten. Hon beskriver att det finns förväntningar och föreställningar om varandras kunskaper som behöver lyftas och diskuteras.

Kunskapsformer

Redan Aristoteles beskrev tre olika kunskapsformer som en praktiker behöver bemästra; veta att, veta hur och veta när. Det betyder att kunna uttrycka kunskaper i fakta och att använda kunskaper som färdigheter eller omsätta dem i praktisk handling, samt att använda sin praktiska klokhet när det krävs (Josefson, 2005). Det finns lite olika indelningar av kunskaper i olika former. En tidig indelning var episteme, techne och fronesis. I grova drag står det för vetenskaplig kunskap, praktisk kunskap och praktisk klokhet (Gustavsson, 2002). Senare har de fyra F:n; fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet kommit att bli en vanlig indelning av kunskap (SOU1992:94). De tre, eller fyra kunskapsformerna är viktiga i lärandeprocesser och utveckling. De ska inte stå i konflikt utan samverka och komplettera varandra. Sammanfattningsvis poängterar Gustavsson (2002) att "kunskap består alltså av erfarenhet och reflektion tillsammans" (s.96). Även Rönnerman (2007) menar att kunskaper kan delas in i olika delar. Kunskaper i skolan kan ses som en sammansättning av tre olika kunskaper; den personliga, den kommunikativa och den kollegiala. Dessa tre ska samverka utan någon inbördes ordning. Oavsett hur man väljer att dela in kunskaper poängteras att kunskaperna måste samverka och likställas då de behandlar olika delar.

Innebörder i vetenskaplig grund

Att systematiskt utforska tillvaron för att förstå och få perspektiv på densamma är vad vetenskap handlar om. Man ifrågasätter, problematiserar, granskar kritiskt och prövar. Det är ett växelspel mellan teori och empiri. Det hela öppnar för nya sätt att betrakta en verklighet (Skolverket, 2013). Chalmers (1999) anser forskning vara en tillgänglig och synlig kunskap som bygger på fakta. Vetenskapen utgår ifrån att det finns en saklig grund i hur världen gestaltar sig. Insamlandet av vetenskaplig empiri ska ske på ett sakligt och grundligt sätt. När data är avskalad från personliga åsikter, omsorgsfullt insamlad och vetenskapligt bearbetad, kan man säga att resultatet är en sanning utifrån rådande omständigheter. Rönnerman (2012) beskriver vetenskapens kännetecken som ett systematiskt insamlande av uppgifter. Det ska finnas belägg för att något ska bli trovärdigt och det ska finnas tillgång till teorier som stöd för att förstå. De vetenskapliga kunskaperna är ansedda som sanna och säkra. Alvesson och Skoldberg (2007) påpekar att definitiva sanningar inte går att komma fram till. Vetenskapligt insamlad data är tolkad av någon och tolkningar av empiri är en pågående process. Tolkningsprocessen påverkas av forskaren och av rådande kultur. Alerby et al. (2010) beskriver kort och gott vetenskap eller vetenskaplig grund som forskning.

Innebörder i beprövad erfarenhet

Ahlberg (2013) skriver att man skulle kunna jämföra pedagogiken med den medicinska traditionen. Hon menar att det inte finns någon tydlig definition av begreppet beprövad erfarenhet. I jämförelse med medicinen skulle det handla om den kunskap som ligger utanför den exakta och vetenskapliga, en kunskap som kan användas som komplement. Vidare beskrivs att den beprövade erfarenheten inte är densamma som lärares privata erfarenheter. Hon tar upp tre begrepp som brukar användas för att ringa in den beprövade erfarenheten; prövad, delad och dokumenterad. Josefson (2005) är inne på en liknande linje att erfarenheter måste prövas innan de kan bli beprövade erfarenheter. Hon definierar beprövad erfarenhet som "Beprövad erfarenhet kan ses som en erfarenhet som har utsatts för kritisk prövning med hjälp av teoretisk reflektion." (s.32). Definitionen bygger på resonemanget att erfarenheter behöver lyftas upp och kritiskt granskas. Erfarenheten måste få en kritisk reflektion för att bli beprövad. Josefson (2001) anser att det ska ligga i högskolans uppdrag att lyfta och kritiskt granska yrkeserfarenheter. Ett sätt att kritiskt reflektera i högskolans regi som är väl fungerande och prövad, är att skriva. Både Ahlberg och Josefsson anser skrivande eller dokumentation som ett viktigt inslag för att omvandla erfarenheter till beprövade.

Att beprövad erfarenhet måste vara kritiskt granskad objektivt utifrån eller vara dokumenterad beskriver inte Söderström (2012) som en förutsättning för att erfarenhet ska bli beprövad. Hon menar att den beprövade erfarenheten i skolan blir beprövad först genom att pedagoger prövar olika handlingar många gånger och av erfarenhet lärt sig vad som är positivt vid olika situationer. Vidare utvecklar hon, för att kunna dra nytta av och komma vidare med erfarenheter, måste professionen lära sig att distansera sig från sitt eget handlande och sin egen praktik. Lärarkårens beprövade erfarenhet anser Alerby et al. (2010) som empiriskt välgrundad. De beskriver beprövad erfarenhet som den erfarenhet lärarkåren innehar.

Krokmark (2010) definierar begreppet beprövad erfarenhet:

Beprövad erfarenhet är ett begrepp som identifierar kunskaper om skola och utbildning som inte är forskningsgrundade men där lång erfarenhet leder fram till att någon eller några generella antaganden kan göras eller slutsatser dras om skolans grundbegrepp: undervisning, lärande och kunskap. (s.13)

Den beprövade erfarenheten ser Krokmark som en lång erfarenhet. Han lyfter inte in aspekten att erfarenheten på något speciellt sätt måste prövas, annat än att den över lång tid ska testas, för att bli beprövad. Krokmark menar att det kan höja statusen i läraryrket om teorier och metoder grundas i yrkesrollen eller i skolans praktik. En yrkesprofession behöver äga och kontrollera kunskapsutvecklingen. Annars kan professionen bli utlämnad åt ett vetenskapligt godtycke.

Den beprövade erfarenhetens grund

Grunden till den beprövade erfarenheten menar Krokmark (2010) att Ordspråksboken i Gamla testamentet är. Han anser att Gamla testamentet bygger på beprövad erfarenhet då den vetenskapliga grunden ännu inte utvecklats. Även tänkare som Sokrates, Platon och Aristoteles använder beprövad erfarenhet som grund för sina teorier. Comenius och Rousseau anses också byggt sitt tänkande på beprövad erfarenhet. Utifrån detta menar Krokmark att skolan ska lära av praktisk klokskap och systematiskt grundad kunskap och kompetens.

Arbetet med att inrätta skolor för sinnesslöa runt om i Europa under 1800-talet menar Rosenqvist (2007a) var ett arbete som byggde på beprövad erfarenhet. Inrättandet av skolorna byggde inte på vetenskap eller blev kritiskt granskat. Arbetet med och i skolorna för de sinnesslöa, bedrevs med beprövad erfarenhet. Denna beprövade erfarenhet ser Rosenqvist som den specialpedagogiska praktikens första framväxt. I Sverige grundades tidigt hem för idioter av Emanuella Carlbeck. Omvårdnaden och pedagogiken som Carlbeck använde sig av var inte vetenskapligt grundad, utan grundade sig på hennes erfarenheter av att vårda och undervisa sina släktingar (Røren, 2007). I det tidiga inrättandet av skolorna för sinnesslöa provades olika metoder och åtgärder som kom att bli grunden för erfarenhetslärandet. När en handling prövas i olika situationer med positiv effekt leder det till en beprövad erfarenhet. I arbetet med inrättandet av skolor lades även grunden till specialpedagogikens praktik. Erfarenheter kan räcka långt men problem kan uppstå där erfarenheten inte räcker till. Det är därför viktigt att pedagoger delar erfarenheter med varandra (Söderström, 2012).

Från erfarenhet till beprövad erfarenhet

I arbetet med att dela erfarenheter och att medvetandegöra pedagoger om sina erfarenheter och praktik kan handledning vara ett verktyg. Man delar i handledning erfarenheter med varandra och medvetandegör pedagoger om erfarenheter och praktik (Rönnerman, 2007). Att erfarenhetskunskap är viktig påpekar även Josefson (2001). Hon menar dock att erfarenhetskunskap kan vara svår att få fatt på. Även Moknes Furu och Salo (2012) anser att erfarenheter är viktiga. Särskilt gäller detta inom skolans värld där samspelet mellan människor är viktigt. De anser att det räcker med samtal då man lyfter och resonerar kring sina erfarenheter för att erfarenheterna ska bli beprövade. Arbetet med att få erfarenheter till beprövade anser de viktigt för utvecklingen av skolan. Andra sätt att få erfarenheter till

beprövade kan vara skrivandet. Skrivandet är ett sätt att kritiskt reflektera och lyfta erfarenhetskunskap till att bli beprövad erfarenhet (Folkesson, 2012; Josefson, 2001; Lindgren, 2012; Rönnerman, 2012). Skolverket (2013) skriver att all erfarenhet inte är beprövad erfarenhet. ”För att en erfarenhet ska vara beprövad måste den användas av ett större flertal, vara delad och prövad i ett kollegialt sammanhang och den måste vara dokumenterad.”(s.13). I texten finns kravet på dokumentation, men inte någon beskrivning av hur dokumentationen ska ske.

Aktionsforskning kopplat till beprövad erfarenhet

Aktionsforskning vars grundtanke är att utveckla praktiken och alstra ny kunskap kan ses som ett sätt att göra erfarenheter till beprövade (Moknes Furu & Salo, 2012). Aktionsforskningens möjligheter att utveckla skolan tar även Rönnerman (2012) upp som ett verktyg i skolans utveckling och professionalisering. Det finns ett avstånd mellan teori och praktik på skolor anser Folkesson (2012). Ett sätt att överbrygga det avståndet anser även hon är att arbeta med aktionsforskning. Då sker ett systematiskt utforskande av den egna praktiken. Det resulterar i ett närmande mellan teori och praktik. De inblandade lärarna stärker sin profession och utveckling. Rönnerman (2012) beskriver att ett kännetecken för aktionsforskning är att olika kunskapsfält möts och utmanas. Det sker i samarbete mellan lärare och mellan lärare och forskare. Hon menar att det kan kopplas till skollagens begrepp vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, där begreppen ställs bredvid varandra. Vidare menar Rönnerman att det kan uppstå ett problem mellan vetenskapen och den vardagliga kunskapen. Problemet är kunskapsformens legitimitet och makt. Förhållandet som råder idag menar hon är att vetenskapen har makt och tolkningsföreträde före det praktiska. I mötet mellan vetenskap och praktisk kunskap kan dilemman uppstå, tänkande och reflekterande över den egna verksamheten kontra inblick i forskningens möjligheter. Söderström (2012) ser också aktionsforskningen som ett sätt att verka för att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Under 1990-talets senare del satte staten till pengar för skolutveckling i samarbete mellan skolor och högskolor. Det mynnade ut i flera aktionsforskningsprojekt. En effekt av aktionsforskningen som bedrevs var att pedagogers erfarenheter i skolans vardag kom i ljuset. Samtidigt kom pedagogerna som deltog närmare vetenskapen och fick ta del av forskning. Aktionsforskning kan även vara ett sätt att höja yrkesstatusen i skolan då pedagogernas vetenskapliga grund får större utrymme (Rönnerman, 2007).

I aktionsforskningen finns en kollektiv dimension med möjligheter att analysera. Att reflektera över och följa upp erfarenhetsbaserat och informellt lärande är ett positivt sätt att tillägna sig kunskap om vad som sker i den egna praktiken. Aktionsforskning kan användas för att höja kompetensen och utveckla den specialpedagogiska praktiken. Inglis (1985) menar att det finns en grund i någon teori i all praktisk-pedagogisk verksamhet. Vidare anser Inglis att det är viktigt att inom specialpedagogiken på ett teoretiskt plan vara medveten om teorigrunden. Att vara medveten om den teoretiska grunden är en förutsättning för att kunna reflektera över och motivera sin egen praktik, på såväl vetenskaplig grund som på beprövad erfarenhet. Det kan ske genom att specialpedagoger tillsammans med forskare lyfter och diskuterar den egna praktiken. I utvecklingen av praktiken har skolledningen en central funktion. Skolinspektionen (2010) lyfter vikten av att rektorerna bedriver verksamhetsutveckling på ett strategiskt och tydligt sätt för att förbättra och utveckla verksamheten i skolan. Att pedagogers erfarenheter lyfts in i utvecklingsarbetet och tas till

vara av rektorer anses som en angelägen faktor i ett framgångsrikt utvecklingsarbete (Skolinspektionen, 2012).

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i skolan

Det finns olika syn på förhållandet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den erfarenhet Kroksmark (2010) har är att det mesta av arbetet som sker i skolan i dag bygger på beprövad erfarenhet. Han förordar en skola som först och främst vilar på vetenskaplig grund. Att skolan främst ska vila på vetenskaplig grund innebär att skolan ska vara byggd på forskning som gjorts och görs i skolan samt på forskning om skolan.

I motsats till Kroksmark anser Evaldsson och Nilholm (2009) att de båda delarna vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är lika viktiga och delarna kompletterar varandra. De argumenterar vidare för att de båda delarna ska ses som två delar där kunskapsformerna kompletterar varandra och samverkar. Det ena får inte ta ut det andra och det inte får bli vattentäta skott mellan kunskapsformerna.

Jämförelser görs mellan vetenskapligheten i pedagogiken och medicinen då det förordas att medicinens evidenskrav ska anammas av pedagogiken. Samtidigt måste det tas i beaktande att det kan vara svårigheter i att enbart bygga på vetenskaplig grund i skolan, där så många sociala och kulturella aspekter påverkar. Det vetenskapen kommer fram till kan ge motsatta konsekvenser beroende på vilken skola som använder vetenskapen (Skolverket, 2013).

Ahlberg (2009) menar att relationen mellan teori och praktik är en fråga som lyfts fram i utbildningsvetenskapliga sammanhang. Ahlberg anser att handlingar i den verkliga praktiken hör ihop med hur vi förstår situationer och sammanhang och att teorier från vetenskapen påverkar hur vi förstår och handlar. Teori och praktik kan inte skiljas från varandra. Det vi tar för givet och ser som självklart kan synliggöras med teorier. Detta kan öka förståelsen för de villkor en praktik har. Samtidigt kan det bli en start för systematisk kunskapsutveckling. Det handlar om att skapa förbindelser och växelverkan. Om de professionella i skolan har verktyg och teoretiska begrepp till sin hjälp när de tittar på sin egen verksamhet ökar förståelsen och det underlättar utveckling. Praktiken förbättras, professionell utveckling sker och det sociala förändras.

Rönnerman (2012) menar att det i förhållandet mellan praktisk kunskap och vetenskap är den vetenskapliga kunskapsformen som har makt och tolkningsföreträde före den praktiska kunskapen. Förväntningar och föreställningar i mötet mellan de två kunskapsfälten kan skapa spänningar. För att komma till ny kunskap krävs förståelse och respekt för varandras erfarenheter. Råder det en maktskillnad mellan områdena där vetenskap har makten kommer den beprövade erfarenheten att hamna i skymundan. Eftersom all kunskap är kontextuell torde makten vara jämn fördelad. Vetenskapen och praktiken kan positivt utvecklas om de tar del av varandras kunskaper. Ökad respekt för varandra och förmågan att sätta sig in i den andres perspektiv är viktiga egenskaper i skolan för att få en bra utveckling. Rönnerman (2007) skulle vilja se en förändring till att vetenskapen och erfarenheten jämsställs. Om det visar sig att praktisk kunskap är eller har varit underordnad teoretisk kunskap behöver det lyftas upp och medvetandegöras. Utifrån dagens riktlinjer ska det inte vara någon gradskillnad mellan de båda två kunskapssynerna. Är den praktiska kunskapen underordnad skulle den kunskap den beprövade erfarenheten ger uttryck för, vara ett hot och kunskapen vara mindre värd. Johannessen (2006) menar att sanning är en väsentlig del av synen på kunskap och att det är

komplext att uttrycka vad i praktisk kunskap som är sanning eller inte. Kunskaperna och sanningen kan upplevas olika beroende på i vilken kontext den utformas.

Att kontexten för kunskap och skolans kultur är av betydelse belyser Skolverket (2013). De uttrycker att elevers förutsättningar påverkas av undervisningssituationen, hur en skola agerar och hur lärare undervisar. Kraften i lärarens undervisning kan förändra mycket för eleverna. Lärarnas användning av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är i klassrumssituationen av betydelse. Insatser för att höja måluppfyllelsen som bestäms centralt t.ex. i en kommun leder per automatik inte till ökad måluppfyllelse. Det är främst arbetet i klassrummet som ger sådana effekter att måluppfyllelsen ökar. Ett verktyg i arbetet med att utveckla lärmiljöer, förändra attityder och normer är skollagens skrivning om vetenskap och beprövad erfarenhet. Vidare skriver Skolverket (2013) att kopplingen mellan forskning och lärares skolvardag historiskt sett varit svag. Forskningen om undervisning har varit otillgänglig för lärare och har inte haft som syfte att skapa kunskap som lärare kan använda.

Beprövad erfarenhet som grund i skolan

All verksamhet i skolan vilar inte på vetenskaplig grund. Kunskapen som inte kommer från någon specifik teori utan som uppkommit i olika klassrum, mer eller mindre spontant, när pedagoger märkt att något undervisningssätt eller knep fungerat bra, är början på den beprövade erfarenheten. För att säkerställa att den beprövade erfarenheten håller bör den utsättas för vetenskaplig prövning (Skolverket, 2013).

Läsförståelsemetoden *En läsande klass* har sin grund i den beprövade erfarenheten. Metoden är tänkt att användas för att utveckla elevers läsförståelse. Författaren Martin Widmark har tillsammans med yrkesverksamma lärare utarbetat denna metod. Studiehandledningen *En läsande klass* beskrivs av upphovsmakarna bygga på en variation av beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (Wedsberg & Wendéus, 2014). Damber och Nilsson (2014) kritiserar materialet för att de tycker att det finns brister kring formalia och vetenskaplig förankring. De anser också att den vetenskapliga grunden som skaparna säger sig använda är svag och otydlig. I materialet finns en avsaknad av vem eller vilka som finansierat och ligger bakom metoden. För att kontrollera och eventuellt stärka metoden förordar de en vetenskaplig prövning av studiehandledningen.

Fonologisk medvetenhetsträning är en metod där man arbetar med språkutveckling för de yngre barnen eller med barn som behöver lite extra stöd för sin fortsatta språkutveckling. Den fonologiska medvetenhetsträningen började som beprövad erfarenhet för att sedan vetenskapligt prövas. Den vetenskapliga prövningen har stärkt och befast användningen av metoden i skolan (av Trampe & Andersson, 2005).

Evidensbaserad praktik

Inom utbildningsområdet har begreppet evidensbaserad praktik blivit allt vanligare i diskussionen om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolverket, 2013). En evidensbaserad praktik förordas för att skolan i större utsträckning ska vila på vetenskaplig grund. Politiker och andra intressenter strävar efter att skolan utifrån evidensbaserad ska leverera resultat då man vill vända den negativa resultattrenden i skolan som OECD

presenterar (Levinsson, 2013). Evidensbaserad praktik kan beskrivas som de beslut lärare löpande måste ta i en verksamhet som grundas på vetenskapliga metoder. Kopplingen mellan de vetenskapliga metoderna och den vardagliga professionen där allahanda beslut snabbt måste fattas av läraren i praktiken skulle kunna beskrivas som evidensbaserad praktik (Skolverket, 2013). Evaldsson och Nilholm (2009) beskriver en evidensbaserad praktik som en verksamhet som bygger på det bästa av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Evidensbaserad praktik anser de är att föredra då de ser de båda delarna vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som likvärdiga och av stor vikt att de båda används i skolverksamheter.

Levinsson (2013) beskriver två rådande modeller av evidenspraktik. En klassisk modell som evidensbaserad praktik och i kontrast till den en evidensinformerad praktik. I den evidensbaserade modellen kommer vetenskapen in i skolan genom styrning ovanifrån. Det råder en hierarki i den evidensbaserade modellen. Lärarna i skolan ska tillägna sig vetenskapen och skapa sin vetenskapliga verksamhet genom förordningar som kommer från skolans styrande. Den evidensinformerade praktiken utgår i större utsträckning från att lärarprofessionen ska ta till sig vetenskapen och sätta in den i verksamhetens kontext. Lärarnas praktik ges större utrymme och vetenskapen praktiseras mer inifrån skolan. Vidare tar Levinsson i sin avhandling upp att det finns skäl att argumentera för att yrkesverksamma i skolan bör utveckla förmågan att kritiskt granska formaliserade översikter. Han menar att det skulle kunna leda till att stärka yrkesprofessionen i att fatta beslut om och hur vissa undervisningsstrategier ska praktiseras. Man behöver lita på lärarnas professionalitet att identifiera och värdera. Det är lärarna som är bäst lämpade att bestämma över arbetet på skolan. Att synliggöra beprövad erfarenhet kan påverka tilliten till användandet av lärares erfarenheter. Levinsson ser att lärare behöver mer resurser till skolan för att kunna kritiskt granska, ta in och använda sig av nya arbetssätt i undervisningen. Lärarnas erfarenheter behöver lyftas upp och granskas då nya vetenskapliga rön kommer skolan till del. Det är ett behov som behöver lyftas i Sverige i samband med betydelsen evidensbaserad utbildning. Ett utökat läraruppdrag har försvårat för lärare att själva medverka i utvecklingen av en praktisk relevant kunskapsbas. Det gör att läraren fått inta rollen som forskningsanvändare. Samtidigt som lärares medverkan i forskning ses som ett villkor för att resultaten ska kunna bidra till skolutveckling (Levinsson, 2013).

Tyst kunskap

All erfarenhet räknas inte som beprövad erfarenhet. Skolverket beskriver en del av erfarenheten som ”tyst kunskap”. Det är erfarenheter som behövs för att hantera vardagen i ett klassrum (Skolverket, 2013). Kontexten för kunskap ger både synlig och osynlig kunskap. Den osynliga kunskapen kallas också för tyst kunskap. Den tysta kunskapen får man i sig genom att arbeta och delta i ett visst sammanhang. Underförstådd kunskap är ett annat uttryck som beskriver den så kallade tysta kunskapen (Carlgren, 2005). Polanyi (1966) förklarar att genom att medvetandegöra den tysta kunskapen kan man se betydelsen av den i ett större sammanhang. Den tysta kunskapen beskriver han som ”kan veta mer än vad vi kan säga” (s.27). Polanyi menar att det finns en kunskap, den tysta, som inte kan uttrycka i exakta ord. Kunskapen är personlig och går inte riktigt att avpersonifiera. Delar av den tysta kunskapen kan man genom träning och vetenskapliga kunskaper överföra till andra. Den andre personen tillägnar sig då kunskapen som personlig. Polanyi menar att den tysta kunskapen är ett viktigt inslag i världens kunskaper och behövs för att vi ska kunna förstå världen. Det är den tysta kunskapen som medvetandegör oss om neurologiska processer. En professionell person har

tillägnat sig specifika kunskaper som härrör från vetenskapen. Den tysta kunskapen är en inlevelse som kan säga oss mycket om omgivningen. Den inlevelsen eller kunskapen hjälper till att vi rätt tillfälle använda den vetenskapliga kunskapen. Polanyi har en tes om att när människan sätter ord på den tysta kunskapen så synliggörs den, den reflekteras över och det blir en personlig kunskap. Genom språket uttrycks dolda kunskaper för oss själva och vidare till kollegor. Inom olika professioner uppstår yrkesspråk som förenar individer i yrket. Språkandet kan också vara en fasad där resonemanget istället för att vara konstruktivt blir innehållslöst. Det är viktigt att inte kunskaper stannar hos enskilda individer (Polanyi, 1966). För att undvika att kunskaper stannar hos individerna är det viktigt att i verksamheter utveckla former för när och hur erfarenheter delas med varandra (Rolf, 1995). Om det inte finns ett förenande yrkesspråk där ord och begrepp har samma innehåll kan det vara svårt att dela med sig av kunskaper utifrån skolverkets kriterier på beprövad erfarenhet (Skolverket, 2013). Den tysta kunskapen ses ur sitt eget perspektiv genom sin egen kultur. Vad vi vet om kunskapen och hur vi konstruerar den är ohjälpligt kulturell fakta (Turner, 1994). Vygotskij (2001) menar att tankar behöver uttryckas med ord. När tankarna fått ett språk kan de kommuniceras och vidare göras till föremål för reflektion.

Johannesen (2006) uttrycker att professionell yrkesmässig kunskap är kunskapens underklass. Erfarenhetskunskapen är baserad på praktisk kunskap och inom epistemologin finns i princip inga analyser av sådan kunskap. Han menar att anledningen till det inte är svår att hitta. Professionell kunskap kännetecknas av två karaktärsdrag; den är använd över en relativt lång period av flera individer och den kan resoneras på ett lättförståeligt sätt. Detta sätt att se på kunskap provocerar anhängare av den positivistiska synen på kunskap. Johannesen (2006) menar att den positivistiska synen på kunskap har dominerat i vår tid. Karaktärsdragen gör kunskapen beroende av individer och det medför att kunskap inte kommer fram för den ligger bortanför det talade språket och blir svår att få tag i. Han skriver:

The first trait threatens to make knowledge dependent on individuals ; and the second more than indicates that some kinds of genuine knowledge may in basic respects be resistant to verbal or notional articulation and thus be beyond the reach of language. (s. 229)

Det är viktigt att den teoretiska kunskapen inte omsätts till att bli en tyst kunskap för då kan den gå förlorad med enskilda individer (Johannesen, 2006).

Den fenomenografiska didaktiken behandlar vad och hur frågor i skolan och kopplar teorier med praktiken, vilket skulle kunna få fatt på den tysta kunskapen som många lärare besitter ute i skolorna. Skolans lokala praktik ses som ett område som det behöver forskas kring. Den praktikinåra forskningen på den lokala skolan skulle kunna sammanfläta metoder med teorier i skolans utvecklingsarbete så att forskningen belyser den tysta kunskapen eller den beprövade erfarenheten (Kroksmark, 2007).

Teorianknytning

Teoriavsnittet ägnar vi först åt dilemmaperspektivet. Vi beskriver sedan gränsarbete för att behålla sin profession, professionalisering och professionsteorin. Avslutningsvis tar vi upp hur vi använt dilemmaperspektivet och professionsteorin i arbetet med att förstå och förklara empirin i studien.

Dilemmaperspektivet

Specialpedagogiken beskrivs som tvärvetenskaplig och mångfacetterad. Det finns flera kunskapsområden och verksamhetsområden vilket har lett till att också en rad olika teorier och perspektiv vuxit fram (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). I skolans värld som denna studie är gjord i, ser vi hur en rad faktorer spelar in i för hur skolan gestaltar sig. Olika beslut och avgöranden får olika resultat beroende på ur vems perspektiv det ses. En indelning av skolan i tre nivåer; organisation- grupp- och individnivå är vedertagen och sett ur de olika nivåerna kan ett och samma beslut få olika resultat. De tre nivåerna i en organisation är sammanlänkade och påverkar varandra (Svedberg, 2012). Giota och Emanuelsson (2011) skriver i sin rapport att skolsvårigheter påverkas av förhållanden på grupp, organisation och individnivå.

Värderingar av vad som är betydelsefullt för forskning varierar beroende på forskarens perspektiv. Målet för specialpedagogiken är varierande beroende på vad som studeras. Insatser och nivån på åtgärder baseras på vad samhället har för värderingar och på vilka demokratiska beslut som fattas. I studier av specialpedagogisk praktik är det av vikt att lyfta fram det komplexa och att hitta strukturer för att hantera det (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Kunskaper om processer angående makt och beroendeförhållanden blir avgörande för hur svårigheter kan minska eller öka. I den specialpedagogiska verksamheten är det särskilt viktigt med kunskap om dessa processer. Problem på en skola i en grupp kan betraktas som oproblematiserat på en annan skola i en annan klass (Fischbein, 2007). I det specialpedagogiska uppdraget ingår att ur den beprövade erfarenheten analysera vad i gruppprocesser som påverkar detta.

Rosenqvist (2007b) menar att forskning som kritiskt ifrågasatt kategorisering av människor har fört utvecklingen inom specialpedagogiken framåt. Fokus inom specialpedagogiken flyttades från individuella defekter till att se samhällsrelaterade orsaker till funktionshinder. På senare tid har en mellanväg som innehåller båda sätten att se växt fram, ett dilemmaperspektiv. Ett dilemma är ett problem där man inte finner en tydlig lösning. Det som ses som lösningen på ett problem ur en vinkel kan ur en annan vinkel inte alls ses som lösningen på problemet. Samma lösning kan ha både fördelar och nackdelar. Att problematisera kring problem och se hur olika lösningar påverkar på olika sätt är viktigt i ett dilemmaperspektiv. För problem kan det ur ett dilemmaperspektiv vara så att man inte kommer till en slutgiltig lösning (Dyson & Millward, 2000). Ett exempel på detta är individuella behov kontra klassens behov. Rosenqvist (2007b) formulerar det:

Framväxten av en specialpedagogisk praktik inordnas under ansatser som rör beprövad erfarenhet och som via beskrivningar av moderna inbrytningar i ett traditionellt forskningsparadigm försöker gestalta aktuell specialpedagogisk forskning både som dikotomi och i ett dilemmaperspektiv. (s.109)

Nilholm har funnit inspiration till perspektivet från bland annat Clark, Dyson och Millward (1998). De problematiserar skolans förutsättningar och hur olika kontexter i skolan påverkar utfallet av olika ställningstaganden. Främst diskuterar de inkludering och hur synen på elever kan ge stigmatiserande effekter. De ser ett dilemma i hur skolans komplexa värld ska hantera politiska beslut där man måste ta hänsyn till en skola för alla inom de politiska ramarna samtidigt som de ska ta hänsyn till det enskilda barnets förutsättningar och behov.

Skolan är en komplex organisation som är fylld av motsättningar. Till varje lösning går det att finna ett nytt problem (Hargreaves, 1999). Haug (1998) skildrar olika dilemman som den svenska skolan har att ta hänsyn till. Ett dilemma är hur skolan ska individanpassas samtidigt som individanpassningen kanske inte är till gagn för gruppen som sådan. Ytterligare ett dilemma i skolsystemet är att: å ena sidan ska elever ges liknande kunskaper under en viss tid, samtidigt som elever å andra sidan ska ges förutsättningar att utvecklas utifrån sina förutsättningar.

I dilemmaperspektivet är det viktigt att lyfta hur olika beslut alstrar olika konsekvenser och att kritiskt granska det. Centralt är att studera olika aktörers syn på problem, vad de olika aktörerna lägger för aspekt på problemen och hur de identifierar problemen. I studier av olika aktörer och deras berättelse av något så är det i dilemmaperspektivet viktigt att hålla sig solidarisk med de olika aktörerna och hur de framställer problemet/problemen. Dilemmaperspektivets svaghet beskrivs också som dess styrka. En öppenhet för att skolans värld är komplex och att problem kan ha flera olika lösningar (Nilholm, 2007).

Kunskapsformers bibehållande av makt

Ett sätt att få den beprövade erfarenheten att hamna i skymundan skulle enligt Gieryns (1983) begrepp (boundary-work) gräns-arbete vara att vetenskapen själv konstruerar gränser mellan sig och erfarenhetsbaserad kunskap. Han menar att de professionella själva kan konstruera gränser mellan sig och andra med hjälp av språket och där igenom skapa skillnader. Om vetenskapen har makt så finns det anledning att vilja behålla den. Förutsättningar som resurser, tillväxt och makt ligger i att ha tolkningsföreträde inom ett fält. Gieryns fann tre mål där gränsdragning kan användas som medel för att uppnå av professionen uppsatta mål. De tre målen är; utökning och tillväxt till andra domäner, monopolisering av professionella myndigheter och skyddande av autonomi. Gränsarbetet är retoriskt. Inblandade försöker att skapa argument som lyfter upp den egen aktiviten och gör motståndet mindre viktigt, ett sätt att försöka skapa misstro, tvivel och dåligt anseende hos omgivningen, eller motståndet mot sitt eget område.

The three examples of ideologies of science have a common rhetorical style: attributions of selected characteristics to the institution of science for purposes of constructing a social boundary that distinguishes "non-scientific" intellectual or professional activities. (s. 791)

Vidare kom Gieryn (1983) fram till att de tre målsättningar han funnit hos den vetenskapliga professionen är samma egenskaper som finns inom professionaliseringen av alla professioner. Gränsarbete kan vara en aktivitet som sker hos alla professioner.

Professionalisering

Professionella yrken har både ett allmänintresse och ett egenintresse i sin profession. Personerna i professionen är intresserade av att göra nytta för den grupp där professionens intresse är. Arbetet sker också för den egna inkomsten och ekonomiska vinningen. Professionalisering av en yrkesgrupp, exempelvis specialpedagoger, är en process på flera plan. Professionen behöver själva kontrollera sitt kunskapsområde. Disciplinen är knuten till vetenskap men också till yrkesutövandet som sådant. Förhållandet mellan den egna professionen och andra närliggande yrkesgrupper behöver vara definierade och avgränsade. Professionen har alltså ett egenintresse av att själva forma sin yrkesutövning och ställning. Vanligtvis krävs en universitetsutbildning eller högskoleutbildning med examina eller legitimation för att få inträde i professionen. En abstraktion mellan vetenskaplig kunskap och yrkeskunskap gör att professionen inte helt lätt rutiniserar sina uppdrag. Det blir ett sätt för professionen att bibehålla jurisdiktionen mot andra yrkesgrupper (Svensson, 2002). Professioner kan delas in i klassiska professioner och semiprofessioner. De klassiska professionerna har ofta en lång historia. Semiprofessionerna är yrkesgrupper med professionella ambitioner som utvecklades till professioner under efterkrigstiden. De flesta semiprofessioner är verksamma i välfärdssektorer där professionens autonomi är begränsad. Lärare är en yrkesgrupp som anses vara en semiprofession (Brante, 2009).

Professionsteorin

Med utgångspunkt i åtta kriterier för en profession har Brante (2009) utarbetat sin definition av professionella yrken.

Professionella yrken är i något avseende organiserade, relativt autonoma bärare och förmedlare av samhälleligt sanktionerade, abstrakta kunskapssystem som ger dem förmågan att utföra handlingar som uppfattas som svåra, skickliga och värdefulla av allmänheten/klienten. (s. 28)

De åtta kriterierna är: profession och universitet, profession och abstrakt kunskap, profession och osäkerhet, profession och autonomi, profession och förtroende, profession och organisation, profession och utbytbarhet och professioner som förmedlare av kunskapssystem.

Att en profession måste ha en universitetsutbildning ses i denna definition inte som ett måste även om det är vanligt förekommande. Den abstrakta kunskapen anses som viktig för en profession. Att själva ta kontrollen över kunskaper och problemområden gör att professionen får en viss makt och att statusen kan höjas eller bibehållas för professionen. Osäkerhetsfaktorn handlar om hur stor osäkerhet en profession kan handskas med. Ser allmänheten att professionen kan hantera det som ses som en osäkerhet stärker det professionen. Autonomi är den självständighet professionen har att fatta olika beslut. Förtroendet bygger en profession upp genom att skapa yrkesintegritet och yrkesdiskretion. På något sätt är professioner organiserade. Det finns en stor variation mellan hur olika professioner är organiserade. Med utbytbarheten menas att individerna i en profession är utbytbara, men då gentemot andra individer i professionen. Varje profession är förmedlare av kunskapssystem. Abstraktionen i en professions kunskapssystem har kommit att bli allt viktigare för att stärka och utveckla en profession (Brante, 2009).

Teorierna operationaliseras

Det specialpedagogiska dilemmaperspektivet är ett av de perspektiv vi väljer att använda oss av när vi ska betrakta vårt material för att kunna se, förstå och förklara, för att skapa oss en djupare förståelse (Dimenäs, 2007). Teorin har varit användbar i förhållningssättet till informanterna under intervjutillfällena. I analysarbetet har vi använt dilemmaperspektivet i diskussionen kring vårt resultat. Till varje aspekt av resultatet har vi enligt dilemmaperspektivet funderat över vad resultatet kan betyda om det betraktas från ytterligare ett håll, än från det håll som beskrivs av informanterna. Dilemmaperspektivet har medvetandegjort oss om att ur ett resultat kan det komma andra problem. Resultatet försöker vi se från ett annat håll i skolans komplexa värld och då kan det betyda något annat. Dilemmaperspektivet har också hjälpt oss att förstå och tolka det specialpedagogerna beskriver som olika dilemman eller motsägelsefullheter i sin verksamhet. I empirin framkommer hur specialpedagogerna förhåller sig till beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. För att ytterligare förstå och förklara vad vi ser, har vi också valt att använda oss av det Griern (1983) beskriver som gränsarbete för att bibehålla sin profession. Professionsteorin med dess kriterier hjälper oss att förstå och förklara de delar av empirin som rör specialpedagogernas förhållande till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Hur specialpedagogerna använder sig av de olika begreppen i sin yrkesutövning och hur det påverkar professionaliseringen. Vi jämför empirins resultat med Brantes (2009) kriterier i diskussionen för att få resultatet förklarat i ljuset av professionalisering.

Metod

I metoddelen redogör vi för vilken metod vi använt i studien, hur urvalet gått till och etiken kring studien. Vi förklarar också hur vår frågeguide är utformad, vilka förberedelser inför intervjuerna och pilotintervjuen vi gjort samt hur vi tagit kontakt med respondenterna. Vidare skildrar vi hur intervjuerna gått och hur vi bearbetat och analyserat resultatet av dem. I slutet diskuterar vi tillförlitligheten, reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten av resultatet. Avslutningsvis beskriver vi hur vi sökt litteratur till studien.

Val av metod

I valet av vilken metod som används i en studie ska man utgå från det egna forskningsproblemet. Det är viktigt att bedöma lämpligheten av vald metod (Stukat, 2011). Då vi är intresserade av att försöka förstå vad begreppet beprövad erfarenhet står för och hur det tolkas, används och relaterar till vetenskaplig grund i den specialpedagogiska praktiken har vi valt en kvalitativ intervjustudie. Den kvalitativa metoden överensstämmer även med frågeställningen om beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund används i professionaliseringen av specialpedagoger. För att få fatt på specialpedagogernas syn på och tankar kring beprövad erfarenhet har vi använt oss av det Kvale (1997) beskriver som ostrukturerade intervjuer. Intervjuformen ger informanterna stort utrymme att själv formulera sina svar och tankar kring frågeområdena (Bryman, 1997). Lantz (2007) beskriver intervjuerna som öppna intervjuer. Intervjuformen vi använt utgår från valt forskningsområde och plockar upp några teman som respondenterna får svara eller prata kring. Den inbördes ordningen på temana kan variera vid de olika intervjutillfällena med hänsyn till vilken ordning respondenten väljer att svara. Även Patel och Davidson (2011) poängterar att respondenten ska ges ett stort utrymme att själva utforma svaren och att temaområdena kan komma att besvaras i skiftande ordning. Intresset i öppna intervjuer är; vilken mening, i vårt fall, beprövad erfarenhet har och vad för upplevelse och uppfattning specialpedagogerna har av och kring begreppet (Lantz, 2007). I valet av att använda oss av kvalitativa öppna intervjuer har vi vägt in dilemmaperspektivets policy att studera, i detta fall, specialpedagogers framställning av beprövad erfarenhet. Forskare ska i dilemmaperspektivet hålla sig solidarisk med informanten vid samlandet av empirin. Det teoretiska perspektivet ska vara vägledande i valet av metod framhålls av Trost (2005).

Urval

Vi valde att intervjua specialpedagoger då vi är intresserade av den specialpedagogiska praktiken och specialpedagogers sätt att tolka och se på de utvalda begreppen i skollagen (Stukat, 2011). Enligt Trost (2005) handlar det om att få så stor variation som möjligt inom den population man är intresserad av. Utifrån vårt tidsutrymme fann vi det lämpligt med åtta intervjuer, fyra intervjuer vardera. Under urvalsprocessen kom det att bli nio specialpedagoger. Vår strategi att ta hjälp av specialpedagoger för att få kontakt med respondenter gav fler intresserade än vad vi först planerat. Enligt Trost (2005) bör urvalet anpassas till rådande omständigheter och till tidsaspekten. Vi ansåg att åtta till nio specialpedagoger kunde ge en rimlig mängd material för oss att hantera. Med ett för stort urval blir materialet ohanterligt och det blir svårt att överblicka och se alla detaljer. Skulle det

visa sig att det finns behov av mer material, går det alltid att utöka antalet intervjuer i efterhand (Trost, 2005). Innan urvalet formulerade vi tillsammans urvalskriterier för respondenterna. Vi ville intervjua specialpedagoger som har en längre erfarenhet av yrket. Vi bestämde ett minimum på fem år. Specialpedagogerna skulle också ha sin grundutbildning som lärare. Vi valde utifrån ett strategiskt bekvämlighetsurval att ta kontakt med specialpedagoger som vi känner till. Bekvämlighetsurval är ett enkelt sätt att använda i ett strategiskt urval (Trost, 2005). En annan faktor som påverkat urvalet är tillgängligheten (Thomsson, 2011).

Etik

Inför studiens början diskuterade vi igenom etiska frågor där utgångspunkten för diskussionen var Kvales (1997) uppdelning av forskningsstadierna i sju punkter. De sju forskningsstadierna han benämner är; tematisering, planering, intervjusituation, utskrift, analys, verifiering och rapportering. Till de sju forskningsstadierna adderade vi det informerade samtycket, konfidentialiteten, konsekvenser och forskarens roll som Kvale och Brinkmann (2009) anser att man ska ta i beaktande när man går igenom de sju delarna.

Vetenskapsrådets (2007) fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet är de etiska regler som vi måste förhålla oss till i studien. När vi tog kontakt med specialpedagogerna första gången informerade vi om syftet med studien, hur studien var tänkt att genomföras, att deltagandet var frivilligt, samt att studien kommer att mynna ut i en uppsats. Vi berättade också att insamlandet av empirin endast skulle användas till vår studie. Empirin som insamlats hanteras så att ingen utomstående för studien kan komma att få del av empirin. Det ska inte gå att utläsa vilka individer som deltagit i studien. Vid intervjutillfället gick vi åter igenom de fyra huvudkravens olika delar och förtydligade respondenternas rätt att avbryta.

Frågeguide

Intervjuguiden arbetade vi fram efter Patel och Davidsons (2011) tankar att det är lämpligt att börja med frågor som rör bakgrundsvariabler, information som kan behövas till analysen. Trost (2005) anser att till kvalitativa intervjuer ska man använda sig av en intervjuguide som rör frågeområden istället för frågor. I den öppna intervjun får informanten prata och diskutera mer fritt, därför ska frågorna inte på förhand vara ordagrant formulerade. Vi utarbetade frågeområden som rör studien syfte och frågeställningar. Intervjuguiden kom att bli uppdelad i två delar. Den första delen behandlar förutsättningar för studien och bakgrundvariabler. I andra delen har vi frågeområdena (bilaga 1). Det är en uppdelning som Lantz (2007) förordar.

Inför intervjuerna och pilotintervju

Inför intervjuerna tränade vi genom att intervjua varandra. Vi testade frågeområdena vi utformat utifrån studiens frågeställningar, i syfte att skapa oss en uppfattning om de var möjliga för respondenterna att förstå. Vi ville även se om den ordning vi satt ihop frågeområdena gav ett bra flyt i intervjun. Kvale (1997) uttrycker att praktisera är det bästa sättet att lära sig behärska konsten att intervjua. Vi diskuterade våra frågeområden med

kollegor för att ytterligare säkerställa att vi skulle få relevanta svar på våra frågeställningar. Inför pilotintervjun tränade vi intervjuandet, med ljudinspelning för att säkra att allt skulle fungera. Att öka förmågan att skapa ett tryggt och stimulerande samspel gör att intervjuaren vinner självförtroende (Kvale, 1997). Pilotintervjun genomfördes med en nära kollega. Vid analysen av pilotintervjun upptäckte vi att vi hade begrepp med som inte tillhörde de grundbegrepp studien handlar om. Det rörde till det för respondenten som inte hade den förståelse vi själva hade, när vi intervjuade varandra. Vi omarbetade frågeguiden genom att minska på antalet begrepp i frågeområdena. Av praktiska skäl valde vi att genomföra intervjuerna enskilt var för sig.

Kontakt med respondenterna

I september tog vi kontakt med de specialpedagoger vi önskade börja intervju. Trost (2005) beskriver att den första kontakten är viktig för hur intervjun kommer att bli. Vi var därför noga med hur vi presenterade oss och vår studie. Vi började med att presentera oss själva och informerade om innehållet i studien. Samtalet innehöll information om de etiska aspekterna och information om hur lång tid vi uppskattade att intervjun skulle kunna ta. Vid samtalet presenterades intervjuens karaktär, att den skulle likna ett samtal kring beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

De nio respondenter som tillfrågades svarade alla ja vid första samtalet. Vid bokningen av tider anpassade vi oss efter specialpedagogerna. Samtidigt som tiden bokades bestämde vi plats för intervjun. En av respondenterna meddelade i nära anslutning till intervjun att hon tidsmässigt inte hade möjlighet att delta i studien. En ny kontakt togs då med ytterligare en specialpedagog som med kort varsel både kunde och ville delta i studien. Intervjuerna ägde rum under oktober månad 2014.

Intervjuerna

Respondenterna gav sitt samtycke till att intervjuerna spelades in via ljudinspelare. För att ha en möjlighet att söka efter ordval, motsättningar, hänvisningar och personliga tolkningar så behövs enligt Lantz (2007) tillgång till hela skildringarna i analyserna. Som intervjuare är det svårt att hinna skriva ner allt ordagrant. Därav valde vi att spela in intervjuerna. Stukát (2011) beskriver att ljudinspelning kan underlätta en god interaktion mellan respondenten och intervjuaren.

Åtta av intervjuerna genomfördes på respektive respondents arbetsplats i ett avskilt rum. Den nionde intervjun genomfördes hemma hos respondenten utifrån dennes önskemål. I rummet placerade vi oss i närheten av respondenten för att säkerställa att bådars röster kom med i ljudupptagningen. I inledningen presenterade vi oss själva, syftet med studien och etiska aspekter. För att respondenten skulle veta när intervjun startade gjorde vi en markering. En bra grundregel är enligt Lantz (2007) att tydligt och enkelt presentera syftet, övergripande frågeställning och intervjuens upplägg vid inledningen av intervjun. För att öppna intervjun på ett så avspänt sätt som möjligt började vi med att be respondenterna att presentera sig själva och sin bakgrund. Avgörande för hur en intervju kommer att flyta på är de första frågorna. Det är av viktigt att intervjuaren kan skapa en förtroendefull relation i situationen (Trost, 2005). Därefter leddes samtalet in på aktuella frågeområden. Vi upplevde ett bra flyt i samtliga intervjuer. De intervjuade visade intresse för de frågeområden studien handlar om.

Vid intervjun gav vi respondenterna frågeområdena på ett papper som de kunde relatera till under intervjun. Att hela tiden se de teman intervjun handlar om underlättar att hålla fokus och vara delaktig i att intervjun går framåt. Pappret är också en trygghet för den som intervjuas genom att informanten vet vad intervjun ska handla om (Lantz, 2007). Under intervjun ställde vi följdfrågor och kontrollerade att våra tolkningar av utsagorna var riktiga (Kvale, 1997).

Bearbetning och analys

I direkt anslutning till varje intervju skrev vi egna reflektion kring hur intervjun varit och kring innehållet i intervjun. De inspelade intervjuerna har vi själva transkriberat ordagrant. Pauser och humanden i samtalet är markerade. Ljudkvaliteten från inspelningen har varit av god kvalitet, vilket har underlättat transkriberingen. Vid transkribering av intervjuer påbörjas det viktiga analysarbetet och man lär känna sin empiri (Stukát, 2011). För att lära känna hela materialet har vi genomlyssnat alla intervjuer, samtidigt som vi fört anteckningar kring det vi reflekterat över då vi lyssnat (Thomsson, 2011). Vid intervjuanalysen valde vi att inspireras av ett narrativt förhållningssätt. Det narrativa förhållningssättet kopplar berättelsen i intervjun till analysen. Berättelsen eller narrativet följer till den slutgiltiga rapporten. Kvale och Brinkmann (2009) menar att ett narrativt förhållningssätt underlättar läsandet av det transkriberade materialet. De utskrivna intervjuerna har vi läst igenom flera gånger, även då med pennan i handen för att göra anteckningar direkt i materialet. Vi utnyttjade fördelen att vara två i analysprocessen genom att tillsammans diskutera igenom varje intervju var för sig och sammanställa våra enskilda anteckningar och tankar.

Analysen gick till så att vi sammanställde intervjuernas viktiga delar och plockade upp centrala delar i empirin. Vi använde oss av datastyrd kodning. I den datastyrda kodningen plockar forskarna själva upp koder i materialet under tolkningen av empirin (Kvale & Brinkmann, 2009). De olika delarna bildade helheter som vi kodade i ord. Kodorden var *språk, samspel, verktyg, ompröva, vardag och trygghet*. Delarna och de olika helheterna placerade vi sedan in under våra frågeställningar. Koderna och kategoriseringarna eller delarna och helheterna av utsagorna bildade underlag för ytterligare granskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Delarna och helheterna färgsatte vi för att lättare se de mönster som lyfte från empirin. Utöver de olika delarna som kunde färgkodas under frågeställningarna såg vi tre teman som placerade sig som ett raster över hela empirin. Temaområdena som vi såg låg över empirin var: *styrdokument, synliggöra och kontext*. De orden eller koderna som placerade sig som ett raster färgsatte vi med ytterligare en färg.

Vi valde att även belysa materialet med professionsteorin. Till denna analys använde vi oss av begreppsstyrd kodning. I begreppsstyrd kodning utnyttjas redan färdiga koder (Kvale och Brinkmann, 2009). Koderna vi använde var Brantes (2009) åtta kriterier i professionsteorin. Empirin sorterade vi in under de olika kriterierna. Det insorterade materialet under kriterierna gav möjlighet till ytterligare granskning och analys (Kvale och Brinkmann, 2009) utifrån professionsteorin.

Citaten i resultatdelen har vi återgivit så ordagrant som möjligt. Vi har tagit oss friheten att i vissa citat ta bort upprepningar om de inte är av vikt för förståelsen av resultatet. När talspråket i original varit svårt att läsa i löptext, har vi gjort små förändringar av citaten. I de

små förändringar vi gjort, har vi varit noga med att innebörden av citatet ändå tydligt ska framgå.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

I en kvalitativ studie ska uppmärksamhet ägnas åt frågor för en bedömning av undersökningens vetenskapliga värde. Resultatets tillförlitlighet motsvaras av rimliga och trovärdiga tolkningar. Det är viktigt att diskutera tillförlitlighetsfrågor. Det görs genom att synliggöra och motivera sitt tänkande, de val som gjorts och de grunder resultatet vilar på. Att flera beskriver och diskuterar överensstämmelser och kategoriseringar av ett intervjumaterial stärker förtroendet för materialet (Stukát, 2011). Vi har varit två som tolkat och sett resultat utifrån gemensamt uppställda frågeställningar, vilket gör resultatet mer trovärdigt.

En intervjus validitet, anger om man mäter det som avses att mäta (Stukát, 2011). Vår intervjus validitet kan ha påverkats av att respondenterna fick vetskap om studiens syfte när kontakt togs med dem. Det gav en dem möjlighet till att läsa in sig på begreppen inför samtalen vilket har kunnat påverka svaren. Respondenternas svar kan vara påverkade av tolkningar från litteraturen och inte direkt relaterade till dem själva och deras yrkeserfarenhet. Respondenternas svar kan också vara svar som de tror att intervjuaren vill höra. Validiteten påverkas av de kontroller som gjorts under intervjun för att motverka feltolkningar, genom att ifrågasätta vad, varför och de teoretiska tolkningar som gjorts (Kvale, 1997). Vi har intervjuat respondenterna var för sig. Våra personligheter som intervjuare har påverkat, de tolkningar och ifrågasättanden vi gjort under intervjuerna vilket i sin tur påverkat analyserna. Intervjuerna genomfördes i för respondenterna kända lokaler vilket ökar giltigheten (Stukát, 2011).

En studies reliabilitet påverkas bland annat av tolkningar av frågor, svar och dagsformen hos de intervjuade samt av gissningseffekter. För att öka studiens reliabilitet så spelades samtalen in och transkriberades ordagrant, vilket gav oss möjlighet att ta del av varandras intervjuer och till genomlysning av samtliga intervjuer flera gånger. Det förstärker enligt Stukát (2011) reliabiliteten. För att ytterligare stärka validiteten använde vi oss av en gemensam frågeguide som grund vid samtalen. Tillförlitligheten i vår studie går att ifrågasätta utifrån att de bedömda svaren kan vara feltolkade.

Vårt urval till studien gjordes utifrån gemensamt uppställda kriterier. Vi ville intervjuar specialpedagoger. Specialpedagogerna skulle ha lärarutbildning i botten och ha minst fem års yrkeserfarenhet. Stukát (2011) menar att yrkeserfarenhet samt högskoleutbildning hos respondenterna förstärker reliabiliteten i en studie. Vi frångick kriteriet fem års yrkeserfarenhet vid en intervju. Informanten hade bara drygt fyra års yrkeserfarenhet. Trots att informanten ej uppfyllde vårt yrkeserfarenhetskriterie valde vi att ändå behålla empirin från intervjun.

Antalet respondenter är för få för att resultatet ska räknas som generaliserbart. Stukát (2011) menar att ett resultat i en kvalitativ studie kan vara relaterbart, att resultatet kan relateras till andra och att det går att känna igen i liknande situationer. Vi gör med den här studien inga anspråk på att vilja generalisera några universella antaganden. Resultatet visar individuellt unik kunskap som finns i en kontext. Kvale (1997) beskriver den formen av generalisering som naturalistisk generalisering, en generalisering som vilar på personlig erfarenhet. Den

kommer från tyst kunskap om hur saker förhåller sig och leder till förväntningar. Den naturalistiska generaliseringen utvecklas som funktion från erfarenheten.

Litteratur

Litteraturen som ligger till grund för studien har vi sökt via Göteborgs Universitets elektroniska bibliotek. Vi har även använt google scholar. Sökorden har varit beprövad erfarenhet, vetenskaplig grund och tacit knowledge eller tyst kunskap. Vår handledare för studien har också hjälpt oss med viss litteratur kring ämnet. De sökträffar kring beprövad erfarenhet med anknytning till specialpedagogik eller pedagogik som vi funnit relevanta har vi använt oss av.

Resultat

I resultatet beskriver vi lite om respondenternas bakgrund. Vi gör sedan en beskrivning av hur resultatet organiserats innan vi övergår till att redovisa resultatet av empirin. Empirin redovisas under rubrikerna: specialpedagogernas beskrivning av beprövad erfarenhet, exempel på beprövad erfarenhet, talet om beprövad erfarenhet, talet om vetenskaplig grund och förhållandet beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

Intervjugruppen

De intervjuade specialpedagogerna arbetar företrädesvis i grundskolan. Tillsammans spänner de över skolåren förskoleklass till årskurs nio. Ett par av specialpedagogerna har även i sin anställning uppdrag i förskolan. En av specialpedagogerna arbetar mot särskolan. Fyra av specialpedagogerna har anställning i respektive kommuns centrala elevhälsa. Samtliga specialpedagoger har i sin grundutbildning en lärarexamen. Som specialpedagoger har de arbetat mellan fyra och cirka tjugo år. Specialpedagogernas arbetsuppgifter varierar beroende på om de har sin anställning på en skola eller i ett centralt team. De som har sin anställning på skolor arbetar i större utsträckning än de andra specialpedagogerna direkt med enskilda elever. Alla specialpedagogerna har i sina arbetsuppgifter att jobba med pedagoger ute i skolans verksamhet. De flesta specialpedagogerna arbetar med handledning, i varierande grad och form. Citaten i resultatet är hämtade från samtliga respondenter. Av hänsyn till informanternas konfidentialitet är citaten skrivna utan hänvisning.

Organisering av resultatet

I bearbetningen av empirin arbetade vi in resultatet under rubrikerna definition, talet om, och förhållandet. I empirin lyftes några centrala och återkommande teman upp av specialpedagogerna. De återkommande temana var; språk, samspel, verktyg, ompröva, vardag, trygghet, styrdokument, synliggöra och kontext. Vi redovisar lite praktiska exempel på beprövad erfarenhet som framkommit i empirin och som belyser dilemman i den specialpedagogiska praktiken.

Specialpedagogernas beskrivning av beprövad erfarenhet

De flesta av specialpedagogerna uttryckte att man inte vardagsvis använde termen beprövad erfarenhet. De berättar att de funderar och pratar om det de tycker är innebörd i beprövad erfarenhet, utan att använda begreppet. I beskrivningarna används företrädesvis vardagsord.

Alltså det är inget begrepp man pratar om i dom termerna tänker jag då direkt. Det är något som alla går och funderar över men jag tror inte direkt att man använder ordet.

Vi bad specialpedagogerna ge sin definition av beprövad erfarenhet och fick en variation av definitioner. En av specialpedagogerna kunde inte ge någon definition. De flesta av de definitioner vi fick liknar varandra. Det återkommande i definitionerna är att det var erfarenheter man själv gjort och att det finns ett tidsperspektiv. Hälften av specialpedagogerna

uttryckte att erfarenheter måste dokumenteras för att bli beprövad erfarenhet. Vissa beskrev att man borde dokumentera och andra att det var ett krav.

Det är någonting som man har provat under en lång tid och som då haft en framgångsfaktor. Det måste vara många som provat. Samtidigt som många måste ha provat så tror jag ändå att det på något sätt måste skrivas ner. Det måste finnas nedskrivet.

I specialpedagogernas definitioner av beprövad erfarenhet kommenteras tidsaspekten. Hur lång tid som krävs för att en erfarenhet ska kunna lyftas till en beprövad erfarenhet finns inte angivet. Det som finns kommenterat är att erfarenheter inte blir beprövade utifrån antalet år man arbetat. Det är vad som görs av erfarenheter som blir av betydelse.

Genom att ha testat och genom att ha jobbat under ett antal år, så får man en viss erfarenhet. Erfarenheten bollar man hela tiden i verksamheten med andra, och då kan man väl säga att det som bli kvar, det är ju den beprövade erfarenheten.

...jag har jobbat i 25 år /---/ och det är ingen ide att vi försöker något mer. Då blir jag lite mörkrädd, för det är olika barngrupper man har.

En specialpedagog uttrycker att erfarenheter kan bli beprövade erfarenheter genom att något prövats många gånger, med flera olika elevgrupper. Resterande specialpedagoger poängterar att det är viktigt att erfarenheter delas med andra för att de ska bli beprövade erfarenheter. Någon specialpedagog anser att delandet av erfarenheter kan ske i vardagligt tal tillsammans med lärare. Några specialpedagoger menar att erfarenheter måste delas tillsammans med andra specialpedagoger för att det ska bli beprövad erfarenhet i den specialpedagogiska verksamheten.

... beprövad erfarenhet är erfarenheter som man provat tillsammans med andra specialpedagoger och kommit fram till att det håller, men man måste hela tiden ompröva för att bibehålla den beprövade erfarenheten.

För beprövad erfarenhet kan inte bara var min erfarenhet, utan det måste vara flera personers erfarenhet. Annars så blir det liksom bara min erfarenhet i min egen lilla värld.

Att erfarenheter måste prövas återkommer hos alla specialpedagoger. De flesta av specialpedagogerna poängterar att erfarenheterna måste omprövas i sina beskrivningar av vad beprövad erfarenhet är. En erfarenhet kan inte bli beprövad endast genom att den prövats en gång. Den måste prövas flera gånger. I prövandet och omprövandet ska reflektion ske för att det ska utvecklas och bli en beprövad erfarenhet. Reflektion är ett återkommande ord hos flera av specialpedagogerna. Reflektionen sker både enskilt och tillsammans med andra.

Man reflekterar över vad man har gjort, man reflekterar över handlingar man gjort. Då blir det till erfarenhet som tillsammans med andra blir beprövad erfarenhet som sen kan bli till kunskap. Reflekterad erfarenhet blir till en kunskap. Sen får ju den reflekteras igen och igen utifrån situationen och frågeställningarna. Det är ju aldrig färdigt. Vi möter ju olika barn i nya situationer och i nya kontexter hela tiden. Och då måste vi ju ompröva.

De beprövade erfarenheterna som kommit fram, behöver i sin tur spridas vidare ut i verksamheten för att komma andra till del. Den bank av beprövad erfarenhet som var och en har tagit till sig under sin yrkeskarriär får inte stanna hos de enskilda specialpedagogerna. Flera av specialpedagogerna ger uttryck för att det finns en uppsjö av goda beprövade erfarenheter i skolan som de anser att andra också kan använda sig av.

Exempel på beprövad erfarenhet

Flera av specialpedagogerna menar att de individuella anpassningarna som görs i deras verksamhet är beprövad erfarenhet. Under årens lopp har de utarbetat olika anpassningar och stödmaterial som de kan använda för att hjälpa elever att nå kunskapskraven.

...anpassningar, det är ju höll jag på att säga nästan vårt signum /.../ för att det är ju det vi gör hela tiden. Vi har ju ganska många elever på skolan som behöver lite mer, då är det ändå inte elever som sitter i det särskilda stödet som behöver ett åtgärdsprogram. För det handlar inte om en person till eller ändrat schema. Utifrån sin dagliga gärning så måste dom ha lite anpassningar /---/ Det kan vara små flexibla grupper, andra läromedel, placeringar, andra arbetsplatser, andra typer av verksamheter /---/ Det bli ju på något sätt ett smörgåsbord av möjligheter alltså.

I det specialpedagogiska uppdraget ingår att kommunicera med pedagoger, elever och föräldrar. Alla goda samtal och misslyckanden har formats till en beprövad erfarenhet i hur man kan föra olika typer av samtal. En specialpedagog uttrycker att i samtal är ordet varför viktigt. Ordet har kommit att bli ett ledord i samtal beskriver specialpedagogen. Ordet ”varför” definierar därför specialpedagogen som beprövad erfarenhet.

De specialpedagoger som i sin grundutbildning är lågstadielärare och arbetat som klasslärare lyfter läsinlärningsmetoden LTG, läsa på talets grund. Läsmetoden tillsammans med andra influenser har gett dem erfarenhet som de över tid bearbetat och gjort till sitt. Den arbetsmetod som utkristalliserats tar de upp som beprövad erfarenhet på gruppnivå. En av specialpedagogerna uttrycker oro för vad som händer om den beprövade erfarenheten inte tas tillvara innan den äldre generationens lärare och specialpedagoger går i pension.

Jag vet ju att många av de som gick lärarutbildningen för några år sedan överhuvudtaget inte hade någon läsutbildning. Ändå skulle de vara tidigarelärare och ta hand om de här första riktiga, den kanske viktigaste delen i en skolmänniskas liv. Det första året när man sätter det mesta på plats. Då har man ingen utbildning för det man gör. Det är lite knepigt.

Specialpedagogen uttrycker att den gamla utbildningen i läsinlärning kanske inte var byggd på vetenskaplig grund, men den gav en trygghet för pedagogerna och eleverna fick en god läsutbildning.

Talet om beprövad erfarenhet

Samtliga specialpedagoger säger att de pratar mycket om den praktiska verksamhet som pågår i vardagen. Diskussioner förs om vad man ser och om vad man gör. Begreppet beprövad erfarenhet är något man sällan eller aldrig talar om, även om innebörden i begreppet finns med i den vardagliga praktiken.

Men jag känner att det är ett begrepp som jag inte använder själv /---/ och har man inte grepp om begreppet så använder man det inte.

Alldeles spontant så diskuterar vi det inte, utan ofta blir det klätt i ord utav, eh lite mossighet.

Vidare i intervjuerna kommer det fram att specialpedagogerna gärna vill diskutera begrepp och dess innebörd. Det framgår i empirin att många vill lyfta vardagsspråket som används i det praktiska arbetet för att metakognitivt samtala om den specialpedagogiska praktiken. Ett gemensamt språk ser specialpedagogerna som en förutsättning för att föra samtal och resonemang kring begrepp och utveckling av specialpedagogiken. Behovet av att samtala om annat än vardagen i skolan uttrycker flera specialpedagoger som viktigt. En förutsättning för att specialpedagoger tillsammans ska kunna utveckla ett gemensamt språk är gemensam tid. Tiden för gemensamma samtal varken prioritet eller tas, då så stor del av de specialpedagogiska arbetsuppgifterna sker i den dagliga skolvardagen.

...man läste tillsammans och blev klokare och fick lika ord på saker./---/ Det kan vara ett specialpedagogiskt uppdrag att driva utvecklingen mot ett gemensamt språk. Jag tror att alla behöver få en egen reflektion kring begreppen./---/ då måste man få förutsättningar. Nån måste säga att det här är viktigt.

Så tänker man tyst kunskap, något som man håller inom sig själv. Varför ska det benämnas tyst kunskap? Det får ju en röst när man gör det./---/ Det är så luddigt uttalat och det luddigt tänkta blir också det luddigt sagda.

...så fick dom ord på sin verksamhet. Å det upplever faktiskt många att det har höjt och man får faktiskt ett annat språk./---/ Man sätter ord på deras tillvaro och deras erfarenheter, och det tycker jag många möter med tacksamhet.

Handledning menar flera av specialpedagogerna är ett verktyg för erfarenheter att utvecklas till beprövade erfarenheter. De menar att handledning öppnar dörrar för att lyfta språket till en högre nivå. Upplevelsen av att få ord på sin verksamhet ger nya verktyg att arbeta med i egen praktik. Verktyg som belyses i handledning kan ses som beprövad erfarenhet uttrycker de specialpedagoger som arbetar med handledning.

Att dela beprövade erfarenheter anser specialpedagogerna är en viktig del i utvecklandet mot höjd måluppfyllelsen för fler elever.

Alltså, jag tycker att man höjer måluppfyllelsen om man använder sin beprövade erfarenhet genom att man själv använder sig utav ett viss mått av vetenskaplighet, alltså terminologin.

Stor del av det individbundna arbetet som specialpedagoger har handlar om beprövad erfarenhet säger specialpedagogerna. Några påpekar att det finns generell forskning kring det individuella stödet. I vardagsarbetet direkt med elever måste anpassningar ske utifrån den enskildes behov. I arbetet med anpassningarna som görs för elever kommer den beprövade erfarenheten in.

...och på individnivå är det väl jättemycket beprövad erfarenhet om man ska få det att funka. Om man tänker i vårt jobb om man bara jobbar med nån elev /---/ Man måste anpassa efter varje elev och det tar tid. Men jag tänker att man får lära känna eleven och sen får man se vad man gör. Och det är en stor bit av den beprövade erfarenheten. Att inte gå in och stövla på och säga att nu jobbar vi såhär du och jag, för det funkar sällan är min erfarenhet.

Flera av specialpedagogerna berättar att det finns beprövad erfarenhet i undervisningssituationer på gruppnivå. En, som de uttrycker, viktig beprövad erfarenhet är att anpassa lärmiljön utifrån elevgrupper i verksamhet. Specialpedagogerna talar även om att

anpassa metoder och material efter grupper som en beprövad erfarenhet. Även om de ser att det finns betydelsefull beprövad erfarenhet på gruppnivå så anser de att det finns behov av att lyfta beprövad erfarenhet mer på gruppnivå.

På organisationsnivå ser specialpedagogerna ett behov av att föra in beprövad erfarenhet. Specialpedagogerna som talar om organisationen uttrycker att de vill bli lyssnade på av huvudmannen för skolan. De tror att huvudmannen då skulle ha nytta av och kunna använda deras beprövade erfarenhet i styrningen av skolan.

På organisationsnivå tänker jag så här: att då handlar det om att lyssna på pedagogernas erfarenheter av det är här och det här. Ibland händer det ju att det förs in saker bara rakt uppifrån och ner. Och ingen har lyssnat på dom som faktiskt har erfarenhet./---/ Man känner sig ju inte stärkt som pedagog när man får någonting uppifrån, om man inte själv har varit med i processen. Sen kan det ju falla ut att det kan bli något bra i alla fall. Men jag tror att det måste komma in i alla nivåer.

Ett par av specialpedagogerna uttrycker att beprövad erfarenhet ligger mer på grupp och individnivå. Det är där specialpedagoger främst har möjlighet att vara med och förändra. Viktigt anses det vara att ta vara på specialpedagogers kunskaper och erfarenheter om grupprocesser som pågår i skolan. På organisationsnivå finns fler parametrar som styr. I empirin finns uttryck av att den beprövade erfarenheten på organisationsnivå kan upplevas obekvämt för huvudmannen.

Det har blivit en tendens liksom, att man högre upp inte riktigt vill lyssna på hur det faktiskt är i verksamheten. Det blir lite obekvämt.

På ett ställe i empirin ges uttryck för att arbetsgivaren inte har kunskaper om vilken yrkeskompetens en specialpedagog har.

Skolledningen på den här skolan förstod inte vad de skulle ha en specialpedagog till. Det var alldeles nytt. Jag var den första som anställdes./---/Ja, det var jättemärkligt. Jag tycker att man ju får en gedigen utbildning när man går och läser till specialpedagog.

Flera specialpedagoger vittnar om att deras kompetens anses som viktig i skolans organisation. De ges frihet att själva ansvara för utformningen av yrkesrollen och flera stora ansvarsområden.

Talet om vetenskaplig grund

I de allra flesta fall anser specialpedagogerna att den vetenskapliga grunden är viktig. I deras beskrivningar av hur de ser på vetenskaplig grund, framkommer det att den vetenskapliga grunden ibland kan upplevas som ett hot. För att få igenom förändringar för utveckling av skolan berättar några specialpedagoger att de måste gå försiktigt fram och ibland smyga in den vetenskapliga grunden. Andra gånger kan de använda sig av den vetenskapliga grunden för att snabbare få till stånd förändringar de tror på.

...För mig är det nog vetenskaplig grund. Eftersom det är så systematiserat hur man ska göra./---/Samtidigt som folk tycker man är jättejobbig när man håller på att prata om vetenskaplig grund./---/man måste testa något annat och ha på fötterna att man faktiskt gör något som är vetenskapligt.

Ibland tror jag att rektor också kan känna sig hotad av att man som specialpedagog är väldigt påläst om forskning, om det här nya som kommer. När man berättar om den här rapporten. Som specialpedagog ska man ju ligga lite i framkant och vara påläst och leta reda på allt nytt och så där.

...då får man vara lite listig. Smyga in det och få det till att det är han eller hon som kom med det.

Ja, men då är man mindre hotfull, om man kommer med att man har en erfarenhet med sig, än att man kommer med en rapport och säger att den här har jag läst.

I en grupp eller i en organisation träffar man en massa lärare och diskuterar hur man ska förhålla sig till olika grupper och så där, men rektor köper inte riktigt det. Då kan man plocka in lite vetenskap och så visar man rektor. Och då kan det börja hända saker. /---/Då biter det bättre än om jag bara har något slags godtyckligt erfarenhetstänk.

Förhållandet beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund

Några av specialpedagogerna menar att både den beprövade erfarenheten och den vetenskapliga grunden har börjat i provande. Det har börjat med att någon provat något i praktiken. Resultatet bearbetas vidare och får kanske en vetenskaplig prövning. Med den utgångspunkten anser specialpedagogerna att mycket av vetenskapen börjat med beprövad erfarenhet.

Cirka hälften av specialpedagogerna menar att det vardagliga arbetet till övervägande del vilar på beprövad erfarenhet. Samtidigt uttrycks att det är viktigt att hålla sig uppdaterad med aktuell forskning. I förklaringar om vad som görs och varför det anses som viktigt, vill de också kunna komplettera sin kunskap med forskning. Att förklara vad man gör och varför anser specialpedagogerna viktigt för såväl sig själv som för andra pedagoger, elever och föräldrar.

...beprövad erfarenhet/.../men jag tycker inte att det höjs tillräckligt. Jag tycker att det är viktigare än vad det kanske får utrymme för. Och jag tror att skulle man få det utrymmet, så skulle dom också bli mer intresserade av forskning.

Jag tror ändå att den beprövade erfarenheten väger över, för forskningen blir en liten del i steget, det blir en liten del. Sen tror jag att lärare efterfrågar forskning.

Ja, alltså jag personligen tycker i alla fall att forskningsaspekten är viktig. Men, men skulle du fråga mig och jag skulle svara utan att tänka efter, så skulle jag nog säga att den beprövade erfarenheten är viktigare. Om den står på en grund så den verkligen är beprövad.

Att hålla sig a jour med forskning är något som flera av specialpedagogerna uttrycker som viktigt. Det är en del i det specialpedagogiska uppdraget att ta reda på det senaste inom specialpedagogen utvecklar en specialpedagog. En del i uppdraget anser samma specialpedagog är att förse andra pedagoger med aktuell forskning som berör deras område. Samtidigt påpekar tre specialpedagoger att det finns ett överflöd av forskning och att hålla sig a jour med allt är en omöjlighet att hinna med. Å andra sidan menar flera specialpedagoger att det är viktigt att inte hålla fast vid forskning som har blivit inaktuell. Det samma gäller

beprövad erfarenhet. Samtliga respondenter anser att det inte är bra att sitta fast i gammal beprövad erfarenhet. Den gamla erfarenheten måste omprövas för att kunna användas vidare.

... så att man är ajour med det senaste, det handlar ju om forskning. Nu finns det många äldre lärare så klart, så att det som gällde då av någon forskare kanske inte gäller nu, för nu har man varit in och forskat mer och kommit på mer saker. Till exempel att man ser att forskningen var byggd på pojkar. ADHD ser ju olika ut för flickor och pojkar vanligtvis.

Sen är det givetvis viktigt vad forskningen säger då va, men den här egna erfarenheten tycker jag är viktig att koppla till: vad säger den vetenskapliga forskningen idag? Därför är det viktigt att man håller sig a jour med forskningen som specialpedagog.

Å vi måste hålla oss ajour med den senaste forskningen. Då blir jag alltid lite orolig. För det första är det en total omöjlighet. För det kommer ju varenda dag. Och vilken? Inom vilket område alltså.

Och man missar allt vad som händer och allt det nya, man måste lägga till. Så det innebär en liten risk att hela tiden luta sig mot beprövad erfarenhet om man inte vidgar det till det här begreppet, som vi alla vill nu. Utvärdera, pröva igen. Kanske ska det heta ombeprövad erfarenhet.

Både beprövade erfarenheter eller vetenskaplig grund måste enligt specialpedagogerna anpassas till den aktuella situationen. Specialpedagogerna pratar i olika termer om att beprövad erfarenhet ofta är kontextbunden. Den beprövade erfarenheten behöver bearbetas för att kunna appliceras mellan olika verksamheter. Alla skolor och verksamheter har sin egen kultur liksom alla elevgrupper och individer är olika. Vid ett antal tillfällen beskriver olika specialpedagoger att all forskning inte direkt applicerbar i deras verksamhet.

Vi möter ju olika barn nya situationer och nya kontexter hela tiden och då måste det omprövas.

Generaliserbarhet, ja det måste ju finnas om det ska vara på vetenskaplig grund. Ja, men till exempel tester. Där tycker jag att man ska försöka få till det så att det är på vetenskaplig grund. Så att man får till någon slags likvärdighet. För annars blir det så godtyckligt för vissa.

...för det tänker jag, all forskning gynnar ju inte vår verksamhet.

Resonemang förs i empirin om det finns något maktförhållande mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En specialpedagog anser att all verksamhet på något sätt har en vetenskaplig grund. Det resonemanget grundar sig på att alla pedagoger har en högskoleutbildning med sig in i skolarbetet.

Det är ju forskningen som har sagt det, och så har man fått med sig det. Det fick man väl i sin lärarutbildning.

Som tidigare nämnts så påpekar specialpedagogerna att man i sin yrkesroll inte får fastna i gammalt. Gammalt kan vara bra men måste omprövas efter nya situationer och nya rön. Kommer ny forskning som motsätter den beprövade erfarenheten så tror någon att den beprövade erfarenheten kommer att ge vika och lämna plats för vetenskapen. Två specialpedagoger uttrycker i ett sammanhang att de kanske tror vetenskaplig grund skulle

kunna ta makten över den beprövade erfarenheten om det var tvunget att ställas mot varandra.

Det är viktigt men den är inte så viktig som vi tror tänker jag ibland. Att vi måste också ställa det i relation till det som har kommit fram nu och vad säger forskning nu? Det är inte bara beprövad erfarenhet som man kan gå på, för att man alltid har gjort på ett visst sätt eller för att man vet att det har funkat. Det kanske faktiskt inte håller i skollagen eller läroplanen idag. Jag kan känna att vi hamnar lite där. Att man vet hur det har varit och kopplar för lite till aktuell forskning för forskning är ju forskning.

Den färska forskningen har företräde.

Är det tillräckligt stark forskning så viker sig erfarenheten, men den beprövade erfarenheten är ändå viktig i vardagen tror jag.

I situationer när specialpedagogerna ska hjälpa pedagoger använder de sig av vetenskapen som verktyg för att få fram sitt budskap, som kanske är beprövad erfarenhet. En sådan situation som nämns är handledning. De uttrycker att hänvisa till sin beprövade erfarenhet inte alltid upplevs som giltigt. Då använder de vetenskapen som ett verktyg för att få fram den beprövade erfarenheten de tror på. När känslan av att vetenskapen hotar hänvisar specialpedagogen till den beprövade erfarenheten istället. På så vis blir den beprövade erfarenheten ett verktyg för att få in den vetenskapliga grunden i verksamheten.

Man har forskning som ett verktyg för att lyfta fram beprövad erfarenhet.

Och jag tycker också om jag ska framföra något direkt, att det här tycker jag. Det blir lite bättre om jag säger, det vilar på den här forskningen. Då lyssnar man mer tycker jag, än om jag säger det här är någonting som dom här fyra lärarna har jobbat med. Nu har jag inte ens provat det, men

Forskningen säger, kan man säga då, och då blir det lite viktigt så. Då kan man ju, för det är lite lättare, det är lite ofarligare än att använda sig själv.

Vetenskapen beskrivs också som ett medel att använda för att påverka och få igenom beslut uppåt i organisationen. Som någon specialpedagog uttrycker det, "*det biter bättre*" om man kommer med lite statistik.

Men om du visar på din erfarenhet och den beprövade erfarenheten och dessutom visar att du har kunskap inom ämnen och kan använda forskning så tror jag att du kan sticka upp i näsan på folk att jag har forskat kring det här, läst forskning.

Det skapar en trygghet att kunna luta sig mot såväl beprövad erfarenhet som vetenskaplig grund. Många gånger använder sig specialpedagogerna av det ena för att få det andra. Används bara av det ena av beprövad erfarenhet eller vetenskaplig grund så blir verksamheten svår att få balans i. Ytterligheter ger motsättningar och skapar obalans. Samtliga specialpedagoger uttrycker att de tror att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund samverkar och att de måste göra det.

Får jag belägg för det här så gör det mig till en ganska trygg specialpedagog.

Jag letar alltid efter forskning som då ger mig belägg för vad jag tycker och tror på.

Det är forskningen som har en stark genomslagskraft. Och åååå, den är ju inte oviktig, man kan inte komma framåt i yrkeslivet om man inte kopplar dom här två begreppen, det går inte.

...för att jag tycker att det är viktigt att för att man ska kunna göra det då tror jag man måste hade när båda benen att stå på, både forskning och erfarenhet.

Och där ligger ju då erfarenheten och forskningen går ju hand i hand. Så jag tror ju inget står på egna ben

Samverkan mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund behöver vara likvärdig. En samverkan mellan begreppen där det ena väger tyngre än det andra tror inte specialpedagogerna ger ett gott resultat.

Det kanske är därför dom står där i skollagen båda två. Det håller inte med ett. För att sysslar man bara med beprövad erfarenhet, då blir det väldigt svårt att utvärdera det. För då sätter man det ju inte i förhållande i kontexten man är i eller till nya influenser.

Diskussion

Vi inleder med en reflektion över metoden i studien. Sedan kommer en diskussion kring resultatet. Resultatdiskussionen är indelad under rubrikerna; innebörden i beprövad erfarenhet, talet om beprövad erfarenhet, talet om vetenskaplig grund, förhållandet beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Diskussionsdelen avslutas med specialpedagogers profession, specialpedagogiska implikationer och framtida forskning.

Metodreflektion

I studien har vi genom kvalitativa intervjuer med nio specialpedagoger undersökt vilka innebörder begreppet beprövad erfarenhet har. Empiri ger ett underlag som betraktas vara tillräckligt omfattande för att få en förståelse för hur begreppet definieras, hur det talas om begreppet i den specialpedagogiska praktiken, hur specialpedagogerna i studien ser på förhållandet mellan begreppet beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund och om begreppen används i professionaliseringen av specialpedagoger.

Valet av att intervjua specialpedagoger är angeläget då vårt intresse finns i den specialpedagogiska praktiken. I den litteratur vi tagit del av diskuteras främst hur lärare, rektorer eller skolpersonal i allmänhet ser på begreppet beprövad erfarenhet. De öppna kvalitativa intervjuerna gav oss möjlighet att få några specialpedagogers uppfattningar och upplevelser av begreppet och innebörden i begreppet (Lantz, 2007). Möjligheten att ställa följdfrågor och resonera kring beprövad erfarenhet, som öppna intervjuer erbjuder, har gett studien en fördjupad inblick i hur några specialpedagoger uppfattar beprövad erfarenhet (Stukåt, 2011).

Under samtliga intervjuer upplevde vi att respondenterna var avslappnade och fritt samtalade kring de teman vi ställt upp. Kvalitativa intervjuer erbjuder en konfidentialitet, vilket underlättar respondenterna att säga sin mening (Kvale, 1997). Vi försökte som dilemmaperspektivet rekommenderar att vara lojala med respondenterna i deras framställningar kring våra teman under intervjuerna. Det bidrog till att intervjuerna gav intressanta infallsvinklar för studien. Interaktionen mellan oss som intervjuare och respondenterna upplevde vi var god. Vi var mer eller mindre var kända för respondenterna och det förhöll vi oss till under intervjuerna, genom att noggrant hålla intervjun till våra teman. Det kan ha påverkat hur respondenterna upplevde intervjuerna. Dilemmaperspektivet säger att man som intervjuare ska anpassa sig efter respondenterna (Nilholm, 2007), vilket vi i gjorde.

Vi använde oss av bekvämlighetsurval i studien. Anledningen till bekvämlighetsurvalet var tillgängligheten (Thomsson, 2011). Urvalet har gett studien en viss variation mellan specialpedagogernas arbetsuppgifter samt en spridning på antalet yrkesår. Transkriberingen av intervjuerna var tidkrävande men gav oss en god möjlighet att reflektera kring intervjuerna och vår påverkan som intervjuare. Det gav också en start på analysarbetet.

Vi upplevde att den förförståelse av begreppen och innebörden av olika begrepp som vi tillägnat oss i litteraturen var till nytta vid intervjuerna. Det bidrog till att vi kunde anpassa oss och förhålla oss lojala med respondenterna.

I frågeguiden finns inte frågeställningar om specialpedagogyrket som profession, vilket kan vara en svaghet för studien. Orsaken till att det inte är lyft i frågeguiden är att vi valde att lägga till professionsteorin efter att intervjuerna var gjorda. Därav finns inte empiri som täcker samtliga av Brantes (2009) åtta kriterier i professionsteorin. Ytterligare en svaghet för studien är att vi inte ställt följdfrågor kring hur dokumentation kring beprövad erfarenhet ska göras.

I arbetet med studien har vi inför varje del i arbetet diskuterat med varandra för att systematiskt och med gemensam struktur arbeta med aktuell del. För att få ytterligare perspektiv på studien har vi tagit hjälp av kollegor för att bolla idéer och tankar kring studien. När vi tagit hjälp av kollegor har vi varit noga med konfidentialiteten. Våra diskussioner och samtal har vi fört över telefon, mail, sms och träffar. Träffarna har vid tre tillfällen varit två dagar i sträck och vid ett tillfälle tio sammanhängande dagar för att kunna koncentrera resultat och analysarbetet.

Betydelser av beprövad erfarenhet

Specialpedagogerna uttryckte att begreppet beprövad erfarenhet inte var ett ord som de vanligen använde. Respondenternas definition av beprövad erfarenhet fick vi av åtta specialpedagoger. Lite anmärkningsvärt tycker vi det är att en specialpedagog inte förmådde ge någon definition alls. Samma specialpedagog kunde ändå under intervjun ge praktiska exempel på beprövad erfarenhet, vilket vi förväntade oss av en specialpedagog. Av beskrivningarna tolkar vi att specialpedagogen har en liknande tanke på vad beprövad erfarenhet är, jämfört med övriga specialpedagoger. De flesta definitioner liknar varandra men ingen var helt identisk med den andra. Otydligheten i att definitionerna inte är lika, stämmer med Ahlbergs (2013) framställning att specialpedagogiken eller pedagogiken inte har någon tydlig definition av beprövad erfarenhet. Skolverket (2013) har fastställt en definition av begreppet beprövad erfarenhet. Forskare som Josefson (2005), Kroksmark (2010) och Söderström (2012) har gjort sina definitioner av vad beprövad erfarenhet är. Att skollagen säger att skolan ska vila på ett begrepp som har flera definitioner blir ett dilemma. Vilken definition är den definition som enligt lagen är den rätta, eller får man välja själv? Det som av en person anses som beprövad erfarenhet är inte en beprövad erfarenhet av en annan person. För att tydliggöra de definitioner som finns och den kunskap som finns om vad beprövad erfarenhet är, behövs förutsättningar i organisationen för att ta del av varandras och forskares definitioner. De flesta av specialpedagogerna i vår studie ger uttryck för att förutsättningar som tid för reflektion avsätts enskilt och gemensamt med kollegor, både inom och utom yrkesprofessionen, skulle möjliggöra detta. Det skulle lyfta den beprövade erfarenheten en nivå genom att belysa betydelsen av beprövad erfarenhet.

Såväl Ahlberg (2013) som Skolverket (2013) slår fast att beprövad erfarenhet måste vara dokumenterad, vilket i vår studie står i strid mot vad Kroksmark (2010) och Söderström (2012) anser. Specialpedagogerna har varierande syn på om den beprövade erfarenheten måste vara dokumenterad, det kan ses som en spegling av vad vetenskapen säger. Splittringen i dokumentationsfrågan är ännu ett uttryck för osäkerheten i definitionen. Ett dilemma om den beprövade erfarenheten inte är dokumenterad kan vara hur den ska överföras till andra. Den beprövade erfarenheterna riskerar då att stanna hos enskilda individer likt tyst kunskap (Polanyi, 1966).

Ytterligare en fråga att fundera över kring dokumentationskravet som vi ser är hur det ska dokumenteras. Ingen av forskarna i vår studie eller Skolverket har gjort någon beskrivning av hur beprövade erfarenheter ska dokumenteras. Om uppfattningar inte är samstämmiga angående definitioner, tidsperspektiv och dokumentationens vara eller icke vara hos beprövad erfarenhet, skapas en osäkerhet för specialpedagogerna att praktiskt använda sig av det i sin yrkesutövning. Osäkerheten kan bestå i vad som är rätt eller fel och det påverkar trovärdigheten. Specialpedagogerna har möjlighet att utveckla sin profession enligt ett av Brantes (2009) kriterium genom att ta kontrollen över kunskaper och problemområden. Specialpedagogerna visar i empirin en vilja att ta kontrollen över att det skapas en gemensam definition av beprövad erfarenhet.

Samtliga specialpedagoger pratar om ett tidsperspektiv i sin definition av beprövad erfarenhet. Någon exakt tid är det dock ingen som anger. Såväl Skolverket (2013) som Kroksmark (2010) påtalar att erfarenheter måste prövas under en längre tid för att bli beprövade, det anges inte något exakt tidsperspektiv. Samtidigt som erfarenheterna behöver prövas under en längre tid påpekar några av specialpedagogerna att bara för att något pågår under en längre tid behöver det inte vara av godo. Vi ser en svårighet i att veta hur lång tid det krävs för att en erfarenhet med tidsperspektivet behöver för att bli en beprövad erfarenhet. Ett dilemma av att inte ha något angivet tidsperspektiv är att prövandet av en erfarenhet så skulle kunna vara för kort. Det skulle i sin tur betyda att skolan bygger på erfarenheter istället för beprövade erfarenheter, vilket inte följer lagen.

Gemensamt för alla specialpedagogers definition är att erfarenheter måste prövas flera gånger för att det är beprövade erfarenheter. Vidare poängterar respondenterna att det är viktigt att erfarenheter omprövas utifrån olika kontexter, elevers individuella behov och förutsättningar. Specialpedagogerna uttrycker att prövandet måste ske i verksamheten. En tolkning av Skolverkets (2013) text att erfarenheter måste prövas för att bli beprövade, är att prövandet ska ske i verksamheten så som specialpedagogerna i studien säger. Kroksmark (2010) beskriver inte att erfarenheter behöver testas på något speciellt sätt. Specialpedagogerna uttrycker att den beprövade erfarenheten inte ska stanna i en enskild verksamhet eller hos enskilda specialpedagoger utan den behöver spridas vidare ut i den egna och andras verksamheter. Det överensstämmer med Skolverkets (2013) tankar. Spridning försvåras av att alla skolor har sin egen skolkultur enligt Haug (1998). Hans påpekande av att det som kan vara bra för en elev kanske inte fungerar för en annan elev bekräftas av specialpedagogerna. Vår tolkning är att beprövad erfarenhet i en verksamhet måste omprövas och lyftas för att bli beprövad i en annan verksamhet. Det blir ett dilemma i delandet att det som gäller på ett ställe kanske inte gäller på ett annat.

Specialpedagogerna anser att erfarenheter behöver delas med andra för att det ska bli beprövade erfarenheter. Det som skiljer specialpedagogerna åt är synen på med vem erfarenheterna ska delas. De flesta av specialpedagogerna uttrycker att erfarenheter ska delas med andra specialpedagoger för att bli en beprövad erfarenhet i specialpedagogisk verksamhet. Någon av specialpedagogerna uttrycker att delandet kan ske i vardagligt tal tillsammans med lärare. Hälften av specialpedagogerna påpekar att en egen reflektion av erfarenheterna först måste ske enskilt. En viss variation av hur erfarenheterna ska delas finns och det stämmer med forskningen. Josefsson (2005) lyfter vikten av kritisk reflektion för att erfarenhet ska utvecklas till beprövad erfarenhet. Delningen ska enligt Rönnerman (2012) ske i ett kollegialt sammanhang. Vi funderar över om det är någon skillnad i om erfarenheter beprövas av enbart specialpedagoger eller om de prövas tillsammans med exempelvis lärare. Vår uppfattning är enligt Gieryns (1983) beskrivning av gränsdragningsarbete, att

specialpedagoger för att stärka professionen behöver reflektera och beskriva beprövad erfarenhet tillsammans med andra specialpedagoger, för att bibehålla och utveckla specialpedagogiken som ett eget kunskapsområde.

Talet om beprövad erfarenhet

Att samtal förs i den dagliga verksamheten ute på skolor om vad respondenterna menar är beprövad erfarenhet vittnar samtliga specialpedagoger om. Dock framkommer det i empirin att de inte använder termen beprövad erfarenhet. I samtalen och diskussionerna används företrädesvis ett vardagsspråk. Språket har en stor betydelse för förståelse av begrepp och för att få syn på och förstå sin egen verksamhet (Vygotskij, 2001). Betydelsen av språket för att dela kunskaper med kollegor menar Polanyi (1966) är en förutsättning för att inte kunskaperna ska förbli individbundna. Gieryn (1983) diskuterar vikten av ett gemensamt yrkesspråk för att öka professionaliseringen och dra gränser för erfarenheter och ge kunskaper betydelse. Skolverket (2013) påpekar vikten av att ha ett förenande yrkesspråk så olika begrepp och termer får samma innebörd. Å ena sidan ser vi i empirin att specialpedagogerna diskuterar beprövad erfarenhet, vilket kan tolkas som att beprövade erfarenheten har ett stort utrymme i specialpedagogisk verksamhet. Å andra sidan sker diskussionerna med ett vardagsspråk där begreppen inte tydligt är definierade och sålunda kan ha olika innebörd. Om begreppen har olika innebörd talar det för att den beprövade erfarenheten inte är tydlig. Man kan då fråga sig om det finns specialpedagogisk beprövad erfarenhet om specialpedagogerna inte har ett gemensamt språk. Här tolkar vi det som om yrkesspråket för specialpedagoger behöver utvecklas och förenas så att termer och begrepp får samma innebörd för alla specialpedagoger. Att termer och begrepp får samma innebörd skulle också underlätta då specialpedagogerna ska förmedla kunskaper mellan varandra och till andra yrkesgrupper verksamma i skolan.

Samtliga specialpedagoger ansåg att det är intressant att diskutera begrepp och beprövade erfarenheter. De skulle vilja ha utrymme att göra det i större utsträckning än vad deras tjänster nu tillåter. För att skapa det gemensamma språket som krävs och för att utveckla verksamheten behöver former utarbetas för när och hur det ska ske (Rolf, 1995). Ett sätt att lyfta språket, få syn på den egna verksamheten och för att utveckla den menar Rönnerman (2012) att aktionsforskning är. I arbetet med att skapa eller ge förutsättningar för att utveckla språket och verksamheten har rektorerna ett viktigt uppdrag att prioritera (Skolinspektionen, 2010). Levinsson (2013) diskuterar vikten av att personal i skolan ska prata med varandra och om forskning kopplat till verksamheten. Han påtalar att det inte görs i den utsträckning som behövs för att skolan ska vara evidensinformerad. Vår tolkning är att vilja finns att diskutera beprövad erfarenhet. Specialpedagogernas förutsättningar behöver lyftas till en högre nivå, så att rutiner utarbetas för att samtal ska komma tillstånd. Sex av specialpedagogerna berättar att de ofta befinner sig i skolans vardagsarbete vilket vi tolkar som att tiden inte räcker till.

Handledningens betydelse för beprövad erfarenhet lyfter hälften av specialpedagogerna som betydelsefullt i arbetet med att utveckla beprövad erfarenhet. I handledning ges möjligheter att lyfta språket och skapa verktyg att använda i praktiken, verktyg som de också menar kan bli beprövad erfarenhet. Handledning är ett sätt att få erfarenheter till beprövad erfarenhet säger litteraturen i ämnet (Rönnerman, 2007). Vår tolkning av att det bara är drygt hälften av specialpedagogerna som påtalar handledning som ett verktyg att få erfarenheter till beprövad erfarenhet är att de specialpedagoger som inte lyfter handledningens betydelse också är de specialpedagoger som inte aktivt arbetar med handledning. Brantes (2009) kriterier att en

profession är förmedlare av kunskap anser vi att specialpedagogerna uppfyller. De påtalar att de i sin yrkesroll ska hålla sig ajour med forskningen och använda sig av den i sin verksamhet. I resultatet framgår att ett av uppdragen som specialpedagog kan vara att förmedla forskning ut i skolan.Handledning som flera av specialpedagogerna arbetar med handlar om ett förmedlande av kunskaper.

I talet om beprövad erfarenhet ger specialpedagogerna exempel på beprövade erfarenheter. Anpassningar som görs för elever i behov av särskilt stöd eller för elever i behov av extra anpassningar är några exempel som lyfts i empirin. Ett dilemma vi ser är att det i litteraturen om beprövad erfarenhet inte ges praktiska exempel på beprövad erfarenhet. Beskrivningar finns om beprövad erfarenhet och vad det kan betyda. Någon ledning av forskningen kan inte ges. Dilemmat är att urskilja vad som är specialpedagogiska beprövade erfarenheter. Räcker det med att det är specialpedagoger som framarbetat de beprövade erfarenheterna? Skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik är som Persson (2013) skriver ibland hårfin. Ett arbete för att stärka specialpedagogiken och specialpedagogers yrkesroll kan tolkas vara att markera gränser (Gieryn, 1983) för vad som är specialpedagogik och för vad som är pedagogik. Att markera gränserna utvecklar den specialpedagogiska yrkesrollen i kriteriet autonomi och självständighet (Brante, 2009).

Talet om vetenskaplig grund

Specialpedagogerna anser att den vetenskapliga grunden är viktig. De lyfter att de ibland använder den vetenskapliga grunden som ett maktmedel för att föra sin verksamhet framåt. Att stärka den vetenskapliga grunden stämmer med Kroksmarks (2010) och Levinssons (2013) intentioner. Rönnerman (2012) ser också att vetenskapen är viktigt men förordar ett större samspel mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Hon menar att den vetenskapliga grunden såväl som beprövad erfarenhet behöver stärkas och tryggas. I arbetet med att stärka skolan och praktiken i skolan förordar hon aktionsforskning. Samtidigt som den vetenskapliga grunden anses som viktig för specialpedagogerna, menar de att vetenskapen ibland uppfattas som hotfull. De påtalar att de ibland upplever att såväl lärare som rektorer känner sig hotade av vetenskapen. Det kan enligt Gieryn (1983) handla om gränssättande mellan gruppers rätt att hävda sin kompetens. Specialpedagogerna presenterar det de tycker är viktigt i vetenskapen. Det kan tolkas som ett sätt för specialpedagogerna att ta makt och skapa autoritet över ett kompetensområde där rektorer och lärare upplevs ha mindre kunskaper om. Då skapar det en osäkerhet i att hävda sin kompetens. Hur och vilka gränser som dras mellan olika yrkeskategorier är beroende av intressen som finns för kompetensområdet och vilka resurser som sätts till. Stort intresse och resurser blir en maktfaktor som underlättar rätten att hävda yrkesgruppens kompetens, vilket kan upplevas som ett hot för andra yrkeskategorier (Gieryn, 1983). Vi ser ett dilemma i att vetenskapen kan upplevas som hotfull och används som maktmedel. I lagtexten står de båda begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund i samma mening. Någon inbördes ordning mellan begreppen är inte angivet. Det kan bli en svårighet att samspela om det finns ett maktförhållande mellan dem.

Förhållandet beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund

Majoriteten av specialpedagogerna uttrycker att det mesta i vardagspraktiken börjat med att något prövats. Det har bearbetats och kan sedan fått en vetenskaplig prövning. Hälften av specialpedagogerna pratar om att vardagsarbetet i skolan vilar på beprövad erfarenhet. Grunden till olika kunskapsformer utgår från någon form av beprövad erfarenhet påtalar Josefsson (2005). Kroksmark (2010) menar att beprövad erfarenhet ligger som en grund till kunskapandet. Han anser att mycket av skolans arbete sker på beprövad erfarenhet, men vill att det till övervägande del ska vila på vetenskaplig grund. Specialpedagogernas tankar kring grunden för kunskaper överensstämmer med forskningen, vilket kan förväntas då specialpedagoger minst har en högskoleutbildning med sig in i yrket. Skolverket (2013) skriver att kopplingen mellan forskning och lärares skolvardag historiskt sett varit svag. Levinsson (2013) beskriver att skolan behöver koppla samman vetenskap och beprövad erfarenhet för att stärka och utveckla arbetet i skolan. Ett behov av att stärka den vetenskapliga grunden påtalas också i empirin. Vi tycker oss urskilja en ambivalens för att man vill ha mer vetenskaplig grund i skolan och för hur arbetet med att lyfta in vetenskapen ska ske. Ambivalensen kan förklaras med de föreställningar och förväntningar som Rönnerman (2012) beskriver finns mellan de två kunskapsfälten i grundskolan och högskolan. Samtidigt som specialpedagogerna uttrycker att det vardagliga till mesta del består av beprövad erfarenhet, vilket Kroksmark (2010) bekräftar, så säger de också att det är viktigt att hålla sig uppdaterad med aktuell forskning. Vi tolkar att otydligheten skapar missförstånd.

Flera av specialpedagogerna berättar att det underlättar att använda ett mer vetenskapligt språk för att förklara de beprövade erfarenheter de använder sig av. Språket är en viktig maktfaktor i gränsarbetet. Då specialpedagogerna använder sig av vetenskapliga begrepp och uttryck som inte är definierade och kända av de övriga yrkesgrupperna i skolan kan en känsla av otillräcklighet och osäkerhet uppstå. Specialpedagogerna stärker sin yrkesprofession med att utveckla ett gemensamt yrkesspråk. Något som de andra yrkeskategorierna kan uppleva som ett hot. Det skapar gränser mellan grupperna (Gieryn, 1983). Johannesen (2006) förklarar hur kunskaper och sanningar kan upplevas olika beroende på i vilken kontext de utformas. Varje skola förhåller sig till sin egen kultur och skolpraktik utifrån sin kontext. Den beprövade erfarenheten såväl som den vetenskapliga behöver omsättas till aktuell kultur. Sociala och kulturella aspekter påverkar vardagen, vilket enligt Evaldsson och Nilholm (2009) medför att det i praktiken finns svårigheter att enbart bygga på vetenskaplig grund. Specialpedagogerna uttrycker att det är viktigt att inte håller fast vid beprövad erfarenhet och forskning som är inaktuell. Det behöver ske en omprövning av den beprövade för att den ska kunna användas i nya situationer. Ett dilemma med beprövade erfarenheter blir att veta om det är en aktuell beprövad erfarenhet. Eller behöver den beprövade erfarenheten omprövas för att fortfarande vara en giltig beprövad erfarenhet. Såväl beprövad erfarenhet som forskning behöver prövas och omprövas för att sättas i relation till den kontext de ska användas i. Ett specialpedagogiskt uppdrag är att ha kunskap om och använda sig av forskning som är applicerbar i den verksamhet man verkar i (SFS 2006:1053). Specialpedagogerna ser det som ett viktigt uppdrag. Samtidigt ser de det som en omöjlighet att hålla sig ajour med all aktuell forskning. Ett dilemma specialpedagogerna har är att få det de menar tillgång till rätt forskning. Vi tolkar specialpedagogerna som att de anser att kontexten för all kunskap är viktig. Oavsett om det är vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet så ställs kunskapen alltid inför dilemmat att den ska bearbetas i aktuell kontext.

Evaldsson och Nilholm (2009) anser att båda delarna vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är lika viktiga och kompletterar varandra. Några specialpedagoger i empirin

uttrycker att det är den beprövade erfarenheten som väger över men att forskning efterfrågas. Vidare uttrycker de att det är viktigt att koppla vetenskaplig forskning till de egna erfarenheterna. Det innebär en risk att enbart luta sig mot beprövad erfarenhet om inte begreppet vidgas genom utvärdering och omprövning. Ett nytt begrepp skapas av specialpedagogerna, ombeprovad erfarenhet. Ahlberg (2009) menar att relationen mellan handlingar i praktiken förstås med teorier i praktiken.

Rönnerman (2012) menar att den vetenskapliga kunskapsformen har tolkningsföreträde och makt över den praktiska kunskapen. Vidare menar hon att om det råder en maktskillnad mellan begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet så kommer den beprövade erfarenheten att hamna i skymundan. Vetenskapen kan ta makten via gränsdragningsarbete mellan sig och andra kunskapsområden, genom exempelvis ett mer utvecklat och preciserat språk (Gieryn, 1983). Några av specialpedagogerna menar omvänt att det är den beprövade erfarenheten som är viktigast, om den verkligen är beprövad. Om det skulle komma in ny forskning som motsätter sig beprövad erfarenhet så tror några av specialpedagogerna att vetenskapen skulle kunna ta makten. I empirin framkommer att vetenskapen används i yrkesutövningen som ett verktyg för att få fram den beprövade erfarenheten. Specialpedagogerna hänvisar till vetenskapen istället för att direkt hävda beprövad erfarenhet. Vetenskaplig kunskap kan också upplevas som ett hot i specialpedagogiska sammanhang och att beprövad erfarenhetskunskap kan då användas för att ta bort känslan av hot. Specialpedagogerna i empirin uttrycker att de upplever det som en trygghet i yrket att kunna luta sig mot såväl beprövad erfarenhet som vetenskaplig grund. De är trots tveksamheten i vilket förhållande som råder mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, rörande överrens om att de båda begreppen måste gå hand i hand.

Specialpedagogens profession

Specialpedagogerna uppfyller flera av Brantes (2009) kriterier för att vara en egen profession. Från och med 2008 ges specialpedagogutbildningen på avancerad nivå (SOU 2013:30) på universitetet, vilket skulle kunna ses som att professionen stärks. Samtidigt som utbildningsnivån kan ses som ett stärkande av professionen är universitetskriteriet av sjunkande betydelse. I grundskolan, där specialpedagogerna i studien framförallt är verksamma, har specialpedagogerna jämförts med de flesta andra verksamma med yrkeskategorier en högre utbildning. Lärare som är den stora gruppen av yrkesverksamma i skolans organisation anses vara en semiprofession (Brante, 2009). Att ha en högre utbildning än andra yrkesgrupper i organisationen anser vi talar för att specialpedagog är en profession.

I examensförordningen (SFS 2006:1053) beskrivs att specialpedagoger självständigt ska utreda, arbeta för utvecklandet av lärmiljöer och stötta lärare. Förordningens innebörd visar att specialpedagoger i sin profession har en abstrakt kunskap. Specialpedagogerna i studien som arbetar med handledning beskriver att de använder den beprövade erfarenheten och den vetenskapliga grunden i uppdraget. Det tolkar vi som att specialpedagogerna har en abstrakt kunskap. Kriteriet profession och osäkerhet uppfyller specialpedagogerna i handledningssituationer med andra yrkesgrupper. I det uppdraget kan specialpedagoger tolkas som experter. Då specialpedagogerna arbetar med skolutveckling använder de sig av beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund för att få igenom sina förslag på åtgärder. Det tolkar vi som att de även uppfyller kriteriet profession och autonomi.

Att specialpedagogerna vill utveckla språket kan ses som att de arbetar med att stärka sin profession. Gieryn (1983) beskriver hur ett mer avancerat och enhetligt språk stärker gränserna mellan sig själv och andra. Då vi ser specialpedagog som en profession är gränsarbete viktigt för att bibehålla autonomin inom professionen (Svensson, 2002). Specialpedagoger arbetar med såväl vetenskaplig grund som beprövad erfarenhet. Att arbeta med vetenskap och yrkesutövande menar Svensson (2002) är vad professionalisering handlar om. Kunskapsformerna vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet används av specialpedagogerna om vartannat för att påverka andra yrkesgrupper, så som lärare och rektorer inom grundskola. Arbetet med såväl vetenskaplig grund som beprövad erfarenhet kan tolkas vara ett sätt att bibehålla och stärka gränserna mellan sig själva och de verksamma yrkesrollerna i grundskolan. Vi tolkar arbetet som en strävan mot ökad professionalisering av specialpedagogerna.

Specialpedagogiska implikationer

Studien visar att specialpedagogerna talar om begreppet beprövad erfarenhet, men med vad de menar är vardagsord. Definitionerna av beprövad erfarenhet liknar varandra men är inte helt samstämmiga. Gemensamt för specialpedagogernas definition av beprövad erfarenhet är att det handlar om erfarenheter och att det finns en tidsaspekt för att erfarenheter ska bli beprövade erfarenheter. Specialpedagogerna anger inte hur lång tid en erfarenhet behöver prövas för att bli beprövad erfarenhet. En skillnad i specialpedagogernas definitioner är om det krävs att beprövad erfarenhet ska dokumenteras. Specialpedagogerna som förespråkar dokumentation säger inte hur dokumentationen ska ske. Ytterligare en skillnad i definitionen är med vem erfarenheter ska prövas för att bli beprövade erfarenheter inom specialpedagogisk verksamhet. Några av specialpedagogerna anser att erfarenheterna måste prövas tillsammans med andra specialpedagoger. De andra specialpedagogerna menar att erfarenheter kan delas tillsammans med lärare eller att det räcker att erfarenheter prövas flera gånger med olika elevgrupper. Här ser vi ett dilemma. Specialpedagoger förväntas ha förståelse och kunskap om begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Har specialpedagogerna olika innebörd i definitionerna kan det innebära att beprövad erfarenhet får olika betydelse. Det kan påverka likvärdigheten i skolan. Specialpedagogernas professionaliseringsutveckling i gränsdragningen påverkas också negativt av otydligheten i att inte ha en likvärdig definition.

Tidsaspekten för om och när erfarenheter blir till beprövad erfarenhet är inte klarlagd i definitionerna. Dilemmat att inte veta när det blir en beprövad erfarenhet och således inte veta när praktiken uppfyller lagtexten ger en osäkerhet.

Specialpedagogerna anser att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund behöver gå hand i hand för att nå bästa resultat. Beprövad erfarenhet eller vetenskaplig grund utnyttjas beroende på vilket perspektiv specialpedagogerna anser sig behöva använda för att nå det resultat de vill uppnå. Det stärker professionen för specialpedagogerna när de hanterar andra yrkesgruppers osäkerhet med att låta beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund samspela. Kännedom om och att kunna använda sig av sambandet mellan teori och praktik är en viktig kunskap för professionaliseringen.

Studien visar att specialpedagogerna har intresse av att diskutera begrepp och dess innebörd. Ett dilemma som framkommer enligt specialpedagogerna är avsaknaden av ett enhetligt språk inom professionen. För att lättare förstå varandra och veta att samma ord har samma innebörd i den specialpedagogiska praktiken, men också för att öka professionaliseringen inom kåren.

Tre begrepp; styrdokument, synliggöra och kontext visar sig viktiga i studien. Beprövad erfarenhet behöver synliggöras och lyftas. Samtidigt behövs ett förtydligande av vad beprövad erfarenhet är i den specialpedagogiska praktiken. Det behöver tydliggöras vilken definition som avses och de olika aspekterna i den definitionen behöver preciseras för att klargöra innebörden. Beprövad erfarenhet liksom vetenskaplig grund måste sättas in i den kontext där de ska verka. En annan viktig aspekt som framkommit är behovet av att ompröva för att säkerställa giltigheten, av såväl den beprövade erfarenheten som på den vetenskapliga grunden.

Empirin visar att specialpedagogyket kan tolkas vara en profession utifrån Brantes (2009) professionsteori. Begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund är element som bidrar till att konstruera specialpedagog till en profession och för att stärka professionen.

Fortsatt forskning

Under arbetet med analysen av resultatet väcktes frågor hos oss som vi ser kan användas i fortsatt forskning. Då skollagen (2010:800) säger att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, ser vi det som viktigt att veta vilken definition som lagtexten avser när det står beprövad erfarenhet. En del av de definitioner vi tagit del av beskriver att den beprövade erfarenheten ska vara dokumenterad. Vi har inte funnit hur den i så fall ska dokumenteras. Intressant i sammanhanget beprövad erfarenhet är hur lång tid en erfarenhet behöver prövas för att erfarenheten ska bli beprövad. Vems denna kunskap som beskrivs som beprövad erfarenhet tillhör är en intressant fråga. Om beprövad erfarenhet ska spridas behöver man fundera över hur det ska ske. Dessa tankar har vi formulerat i forskningsfrågor för vidare forskning.

- ❖ Hur kan en gemensam specialpedagogisk definition av begreppet beprövad erfarenhet arbetas fram och hur skulle definitionen vara formulerad?
- ❖ Hur kan en eventuell dokumentation av beprövad erfarenhet se ut?
- ❖ Hur lång tid av prövning behövs för att en erfarenhet ska bli en beprövad erfarenhet?
- ❖ Hur kan beprövad erfarenhet spridas?
- ❖ Vems är kunskapen som finns i beprövad erfarenhet?

Referenslista

- af Trampe, P., & Andersson, B. (2005). Vetenskap, beprövad erfarenhet och humbug. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter 2005 (4)*, Hämtat 2014-09-21 från <http://www.ki.se/dyslexi/pdf>
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik. – Att bygga broar*. Stockholm: Liber
- Ahlberg, A.(2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogik forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Alerby, E., Bergmark, U., Wikström, A., Rosengren Larsson, I., Dahlén, G., & Westman, S. (2010). Ömsesidig samverkan mellan pedagogisk forskning och pedagogisk praktik. *forskning om undervisning och lärande 2010(4)*, 22-34.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E., & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm, & E. Björck- Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.7-16). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Brante, T. (2009). Vetenskap för profession. I M. Lind (Red.). *Vad är en profession?- Teoretiska ansatser och definitioner*. Rapport 8, Borås: Högskolan i Borås. s.15-34
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Chalmers, A. (1999). *Vad är vetenskap egentligen?* Nora: Nya Doxa.
- Carlgren, I. (2005). Praxisnära forskning – varför, vad och hur? I I. Carlgren, I. Josefson, & C. Liberg (Red.), *Forskning av denna världen II- om teorins roll i praxisnära forskning* (s.7-16). Uppsala: ORD&FORM AB
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorising special education: time to move on? I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s.156-173). London: Routledge.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs-issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Damber, U., & Nilsson, J. (2014, september). En läsande klass är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Pedagogiska magasinet nr 4*, s.68-69

- Dimenäs, J. (2007). Teori som redskap. I J. Dimenäs, & B. Davidsson (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket, vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s.103-121). Stockholm: Liber
- Edvaldsson, A-C., & Nilholm, C. (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati. Mobbing som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 65-82.
- Eklund, S. (2010). Inledning. *forskning om undervisning och lärande* 2010(4), 3-7.
- Fischbein, E. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.7-16). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Folkesson, L. (2012). Forskning på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.41-54). Lund: Studentlitteratur.
- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Association*, 48(6), 781-795.
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik 1). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad: 2014-02-10 från <http://hdl.handle.net/2077/24569>
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv* (Doktorsavhandling 2007:02). Luleå: Luleå tekniska universitet Institutionen för utbildningsvetenskap. Hämtad 2014-11-14 från <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/02/LTU-DT-0702-SE.pdf>
- Gustavsson, B.(2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Hargreaves, A. (1999). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Inglis, F. (1985). *The management of ignorance: a political theory of the curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johannesen, K.S. (2006). Knowledge and reflective practice. I B. Göranson, M. Hammarén, & R. Ennals (Red.), *Dialogue, skill & tacit knowledge* (s.229-242). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

- Josefson, I. (2001). Teori och praktik – hur skapas ett möte mellan olika kunskapsformer? *Ribban på rätt nivå 2001*, 29-34.
- Josefson, I. (2005). Vetenskap och beprövad erfarenhet. I I. Carlgren, I. Josefson, & C. Liberg (Red.), *Forskning av denna världen II- om teorins roll i praxisnära forskning* (s.30-38). Uppsala: ORD&FORM AB
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik. En didaktisk möjlighet. *Didaktisk tidskrift*, 17(2-3), 1-50.
- Kroksmark, T.(2010). Skolans ödesfråga. Forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund. *forskning om undervisning och lärande 2010*(4), 9-21.
- Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens*.(Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 339). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2014-09-18 från <http://hdl.handle.net/2007/32807>
- Lindgren, A-C. (2012). Med videon som verktyg. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.55-70). Lund: Studentlitteratur.
- Moknes Furu, E., & Salo, P. (2012). Förord. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.13-18). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B.(2013). *Elevers olikheter: och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Polanyi, M. (1966). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos AB
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.
- Rosenqvist, J. (2007a). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 109-118.
- Rosenqvist, J. (2007b). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, & E. Björck- Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.36-51). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2007).Handledning i ljuset av aktionsforskning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.99-118). Lund: Studentlitteratur.
- Røren, O. (2007). *Idioternas tid. Tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840-1872.* (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, ISSN 1104-1625;141). Stockholm: Pedagogiska institutionen. Hämtat 2014-10-25 från <http://urn.kb.se/resolve?>
- SFS 2006:1053. *Förordningen om ändring i högskoleförordningen.(1993:100).* Stockholm: Riksdagen.
- SFS 2010:800. *Skollagen (2010:800) med lagen om införande av skollagen (2010:801).* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Rektors ledarskap. En granskning av hur rektorer leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse.* Kvalitetsgranskning rapport 2010:15. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2014-05-23 från [http://www.skolinspektionen.se/Documents/kvalitetsgranskning/](http://www.skolinspektionen.se/Documents/kvalitetsgranskning/rektor/kvalgr-rektor-slutrapport.pdf)
- Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap, med ansvar för den pedagogiska verksamheten.* Kvalitetsgranskning rapport 2012:1. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2014-05-09 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/kvalitetsgranskning/rektor2/slutrapport-rektors-ledarskap.2012.pdf>
- Skolverket.(2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken.* Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner.* Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer.* Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stukát, S.(2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap.* Lund: Studentlitteratur.

- Svensson, L.G. (2002). *Professionella villkor och värderingar. En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Rapport nr 126. Göteborg: Sociologiska Institutionen, Göteborgs universitet.
- Söderström, Å. (2012). Att lära av egen praxis. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.123-139). Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H.(2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Turner, S. (1994). *The Social Theory of Practice Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 14 februari 2011, från <http://www.vr.se>
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wedsberg, M., & Wendéus, U.(Red.). (2014). *En läsande klass*. Liber AB

Bilaga 1 - Intervjuguide

Inför intervjun:

Innan bandet går:

Presentera syftet med intervjun - belysa hur specialpedagoger ser på begreppet *beprövad erfarenhet*

- Beskriva praktiska detaljer, inspelning, tid,
- Frågor från intervjupersonen
- Ta upp de begrepp som kommer att användas för att få stöd i att komma igång i tanken

Begrepp:

Beprövad erfarenhet, vetenskaplig grund

När bandet går:

- Intervjupersonen får göra en presentation av sig själv;
 - namn
 - beskrivning av hur organisationen ser ut som specialpedagogen jobbar i
 - antal år i yrket
 - bakgrund
- Ge en beskrivning av var i styrdokumentet begreppen finns och hur länge de funnits där.

Problemformulering:

Punkter att diskutera i intervjun

- Begreppet "beprövad erfarenhet" i verksamheten
- Definition av "beprövad erfarenhet"
- Synen på beprövad erfarenhet
- Praktiska erfarenheter kring beprövad erfarenhet, användandet inom specialpedagogiken
- Beprövad erfarenhet, skolnivåer
- positiva och negativa erfarenheter, beprövad erfarenhet
- Förhållandet beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund
- Vikten av beprövad erfarenhet
- Beprövad erfarenhet giltighet